



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

María Vanessa ADANAQUÉ RUFASTO

ASESOR

Yolvi Javier OCAÑA FERNÁNDEZ

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



11-R
02-P

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, DÉCANO DE AMÉRICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

Nº 155

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA MARÍA VANESSA ADANAQUÉ RUFASTO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA


En la ciudad de Lima a los 26 días del mes de mayo del 2016, se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA (Presidente), Mg. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ (Asesor), Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Jurado Informante), Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Jurado Informante) y Dra. FRANCIS DÍAZ FLOREZ (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y RENDIMIENTO EN LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA "CPEL" PARA PERSONAS CON EXPERIENCIA LABORAL DE LA UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA – 2015**, que presenta doña **MARÍA VANESSA ADANAQUÉ RUFASTO** para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por Mg. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ (Asesor), el Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Jurado Informante), la Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

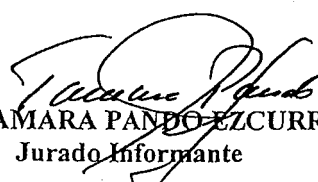
Buena (15) Quince

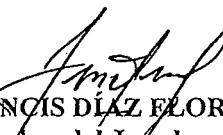
Como testimonio del acto que culminó a las 10:00 am horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a doña **MARÍA VANESSA ADANAQUÉ RUFASTO**, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.


Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA
Presidente


Mg. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ
Asesor


Dr. ADÁN ESTELA ESTELA
Jurado Informante


Dra. TAMARA PANDO EZCURRA
Jurado Informante


Dra. FRANCIS DÍAZ FLOREZ
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, quienes fueron mi gran apoyo emocional para escribir y concluir mi tesis. Gracias a Dios por haberme guiado para llegar a esta etapa de mi carrera.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis se realizó con mucha dedicación y esfuerzo, por tanto agradezco a todos los que colaboraron con su culminación: A Dios, mis padres y a mi hermano

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	1
1.1. Fundamentación del problema	1
1.2. Planteamiento del problema	3
1.3. Formulación del problema de investigación	6
1.4. Objetivos	7
1.5. Justificación	8
1.6. Fundamentación de las hipótesis	9
1.7. Formulación de hipótesis	9
1.8. Identificación y clasificación de las variables.	10
1.9. Clasificación de las variables	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes	12
2.1.1. Antecedentes internacionales	12
2.1.2. Antecedentes nacionales	15
2.2. Bases teóricas	18
2.2.1. Autoeficacia académica	18
2.2.1.1. Breve recorrido histórico de la psicología cognitiva	18
2.2.1.2 Autoeficacia: definición	20
2.2.1.3 Autoeficacia académica: definición, componentes y variables explicativas	21
2.2.2 Rendimiento académico	25
2.2.2.1 Definición de rendimiento académico	25
2.2.2.2 Factores que determinan el rendimiento académico	27
2.2.2.3 Evaluación de los aprendizajes y rendimiento académico en educación superior	29
2.2.2.4 Rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación	31
2.3. Glosario de términos	31
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	34
3.1. Operacionalización de variables	34
3.2. Tipificación de la investigación	37
3.3. Estrategia para la prueba de hipótesis	37
3.4. Población y muestra	38

3.5. Instrumentos de recolección de datos	39
CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS	42
4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	42
4.1.1 Análisis e interpretación de la variable: autoeficacia académica	42
4.1.2 Análisis e interpretación de la variable: rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación científica	47
4.2. Proceso de prueba de hipótesis	47
4.2.1. Hipótesis general	49
4.2.2. Hipótesis específicas 1	50
4.2.3. Hipótesis específicas 2	52
4.2.4. Hipótesis específicas 3	54
4.3. Discusión de los resultados	56
4.4. Adopción de decisiones	59
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS	65
APÉNDICES	
Apéndice 01: Matriz de consistencia	69
Apéndice 02: Instrumento	72
Apéndice 03: Sílabo del curso	74
Apéndice 04: Base de datos	79

LISTA DE TABLAS

N°		Pág.
Tabla 1.	Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje	34
Tabla 2.	Operacionalización de la variable rendimiento académico en Metodología de la investigación	36
Tabla 3.	Descripción de la variable autoeficacia académica	42
Tabla 4.	Descripción de la primera dimensión autoeficacia orientada a la producción	43
Tabla 5.	Descripción de la segunda dimensión autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje	44
Tabla 6.	Descripción de la tercera dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje	46
Tabla 7.	Descripción del rendimiento académico	47
Tabla 8.	Prueba de normalidad de Kolmogorov/ Smirnov	48
Tabla 9.	Correlación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en metodología de la investigación	50
Tabla 10.	Correlación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento académico en metodología de la investigación	52
Tabla 11.	Correlación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento académico en metodología de la investigación	54
Tabla 12.	Correlación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en metodología de la investigación	56

	LISTA DE FIGURAS	Pag.
N°		
Figura 1.	Factores asociados al rendimiento académico	27
Figura 2.	Competencias específicas de la asignatura de Metodología de la Investigación	31
Figura 3.	Descripción de la variable autoeficacia académica	43
Figura 4.	Descripción de la primera dimensión: autoeficacia orientada a la producción	44
Figura 5.	Descripción de la segunda dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje	45
Figura 6.	Descripción de la tercera dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje	46

RESUMEN

Para la elaboración del presente estudio, se planteó como objetivo determinar si existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación en estudiantes que cursaron la asignatura durante el semestre 2015-III. Para ello se trabajó una investigación cuantitativa, bajo un diseño descriptivo correlacional para la prueba de hipótesis. El instrumento aplicado a una muestra aleatoria de 110 estudiantes fue el Cuestionario de Autoeficacia Académica de Barraza (2010) y para conocer el rendimiento académico, se extrajo de las actas las calificaciones de la asignatura en mención de los estudiantes seleccionados aleatoriamente.

Entre los resultados descriptivos más importantes se halló que el 55,5% de la muestra se sienten seguros de ser auto eficaces académicamente, mientras que el 37,3% muy seguro y el 7, 3% poco seguros. En cuanto a las dimensiones; el 42,7% de los estudiantes manifestaron sentirse muy seguros de ser autoeficaces en cuanto a la producción, 63, 6% muy seguros en cuanto a la autoeficacia de insumos para el aprendizaje, es decir de iniciar su proceso de aprendizaje y el 60,9% seguros de ser autoeficaces en las actividades académicas de interacción, o sea de realizar una retroalimentación en su aprendizaje. Con respecto al rendimiento académico en metodología de la investigación la media es de 11.96, siendo la mínima nota 05 y la máxima 17. En el quintil superior de 14 a 17 se encuentra el 27,2% de estudiantes, mientras que el mayor porcentaje, 40, 9%, se concentra en el quintil 3, con notas de 11 a 13. Con respecto a la relación entre las variables, existe relación significativa, positiva y débil. Con respecto a los componentes de la variable autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico se halló relación solo con la dimensión autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje, mientras que las dimensiones autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje no guardaron relación con el rendimiento académico en la asignatura Metodología d la Investigación.

Palabras clave: autoeficacia académica, rendimiento académico, educación para adultos que laboran.

ABSTRACT

For the preparation of this study, it was raised aimed at determining whether a relationship exists between self-efficacy and academic performance in the subject of research methodology in students who completed the course during the semester 2015-III. This requires a quantitative research under a descriptive correlational design hypothesis testing worked. The instrument applied to a random sample of 110 students was the Academic Self-Efficacy Questionnaire Barraza (2010) and to meet academic performance, extracted from the record ratings of the subject in mention of the randomly selected students.

Among the most important results it was found that 55.5% of the sample feel safe to be effective auto academically, while 37.3% very secure and 7, 3% unsafe. As for the dimensions; 42.7% of students said they felt very safe car to be effective in terms of production, 63, 6% very confident as to the efficacy of inputs for learning, ie start the learning process and 60 , 9% auto insurance to be effective in the academic activities of interaction, that is to make a feedback on their learning. With regard to academic performance in research methodology the average is 11.96, with a minimum 05 and maximum note 17. In the top quintile 14 to 17 is 27.2% of students, while the highest percentage, 40, 9%, is concentrated in quintile 3 with notes 11 to 13. as for the relationship of the variables there are significant, positive and weak relationship between the variables under study. With respect to the components of academic self-efficacy variable and its relationship to academic achievement relationship only with self-efficacy dimension in the academic activities of interaction with learning she was found, whereas self-efficacy dimensions in academic activities aimed at production and self-efficacy in academic activities input for learning they were not related to academic performance in research methodology.

Keywords: academic self-efficacy, academic achievement, adult education who work.

INTRODUCCIÓN

La tesis “RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y RENDIMIENTO EN LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA “CPEL” PARA PERSONAS CON EXPERIENCIA LABORAL DE LA UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA-2015”, busca determinar la relación entre la autoeficacia académica entendida como las valoraciones que el individuo hace sobre su propia capacidad de tener éxito o fracaso en aspectos académicos y el rendimiento académico conceptualizado como el resultado obtenido (calificaciones) luego de un periodo de exposición aun proceso de enseñanza aprendizaje formal, en este caso de una asignatura que suele generar algunas dificultades a los estudiantes como es la Metodología de la investigación, curso en el que se involucran una serie de habilidades que sino han sido desarrolladas previamente origina cierta frustración en los estudiantes más aun en un programa de formación para gente que labora, donde muchas veces no se cuenta con el tiempo necesario para el autoaprendizaje por temas labores.

En lo que respecta al estudiante, existen variables de diversa índole: sociales, afectivas, nutricionales, cognitivas, etc. que explican su desempeño. Dentro de las variables cognitivas hay numerosos estudios que refieren que las variables con más poder predictivo en el rendimiento académico son la autoeficacia y la motivación de logro, dado que, a mayor percepción de autoeficacia, existen mayores exigencias, aspiraciones y dedicación, esto debido a que la creencia del sujeto respecto a sus capacidades y a la dificultad de la tarea, influye de forma decisiva en su rendimiento (Garrido y Rojo, 1996). Así la autoeficacia está directamente relacionada con el comportamiento exitoso en las personas, en términos de selección de actividades que pueda realizar, ya que la elección de actividades se relaciona con la experiencia previa y lo favorable que fue esa experiencia para dicha persona (Quintero, Pérez y Correa, 2009).

Es en este marco es que surge este estudio correlacional que intenta verificar si lo anteriormente expuesto se valida o no en un contexto de educación superior universitaria para personas que trabajan y en un curso que por lo regular suele ser de cierta complejidad para los estudiantes.

Para informar sobre ello, se ha organizado la investigación en cuatro capítulos, el primer capítulo contiene el planteamiento del problema, seguido de los objetivos que se pretenden lograr con la investigación; en el segundo capítulo, se presenta el marco teórico acompañado de una síntesis de los antecedentes; en el tercero, se presentan y explican los aspectos metodológicos utilizados: tipo y diseño, operacionalización de variables, estrategias para la prueba de hipótesis, unidad de análisis e instrumentos de recolección de datos. Y finalmente, en el cuarto apartado se presentan los resultados estadísticos propios del trabajo de campo, para realizar luego la discusión y emisión de conclusiones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

Una de las grandes preocupaciones en el ámbito educativo, ha sido desde siempre, el encontrar los factores que explican el desempeño o rendimiento académico de los estudiantes. Creemers (citado por Kohler, 2008) sostiene que son varios los factores asociados al rendimiento académico, existen factores del contexto, del estudiante y del proceso, los cuales conforman un sistema complejo de influencia entre sí. Estudios más profundos y recientes bajo meta análisis, como los de Hattie en el 2009 y 2012 (citado por Castejón, 2015) toman en consideración unos 1000 meta análisis sobre los factores que inciden en el rendimiento académico e incluyen alrededor de 60000 estudios, algunos de los cuales están basados en 5 millones de alumnos y abarcan un total de 245 millones de estudiantes, estructuran un modelo sobre los factores que explican el rendimiento académico, que incluye: el estudiante, los docentes, los métodos de enseñanza, la escuela, el contexto familiar y el sistema educativo, dentro de cada uno de esos factores se han identificado aquellos elementos que muestran un mayor efecto sobre el rendimiento.

En lo que respecta al estudiante, existen variables de diversa índole: sociales, afectivas, nutricionales, cognitivas, etc. que explican su desempeño. Dentro de las variables cognitivas hay numerosos estudios que refieren que las variables con más poder predictivo en el rendimiento académico son la autoeficacia y la motivación de logro, dado que, a mayor percepción de autoeficacia, existen mayores exigencias, aspiraciones y dedicación. Esto debido a que la creencia del sujeto respecto a sus capacidades y a la dificultad de la

tarea, influye de forma decisiva en su rendimiento (Garrido y Rojo, 1996). Así la autoeficacia está directamente relacionada con el comportamiento exitoso en las personas, en términos de selección de actividades que pueda realizar, ya que la elección de actividades se relaciona con la experiencia previa y lo favorable que fue esa experiencia para dicha persona (Quintero, Pérez y Correa, 2009).

En ese sentido, se destaca el papel de los procesos cognitivos en la explicación del rendimiento académico, ya que no solo hace falta tener las habilidades, sino tener la seguridad de afrontar de manera exitosa una situación específica que ponga en juego dichas capacidades. Asimismo, hay que tener en cuenta que los efectos, las acciones de la autoeficacia se centran en un campo específico más que global, es decir, existen creencias de autoeficacia para cada ámbito donde el ser humano se desarrolla. Esto lleva a considerar a la autoeficacia como una variable específica y cambiante, más que global y estable, la cual se forma y elabora constantemente a través de la experiencia del individuo (Bandura, 2001).

Ya en el contexto universitario, la universidad exige una serie de acciones que necesitan ser afrontadas con éxito para poder lograr los objetivos que se plantea el estudiante. En ese proceso de exigencia y afronte, tanto los aspectos cognitivos como motivacionales juegan un papel clave en la organización de los resultados académicos. Entonces, para que el estudiante tenga un desempeño exitoso, es necesario tener las habilidades que exigen dichas demandas, además de tener la certeza de que va a lograr buenos resultados a partir de su accionar (Sánchez, Castañeiras y Posada, 2011). Como se refirió líneas arriba la autoeficacia se da para acciones específicas, es en sentido que surge el concepto de autoeficacia académica, entendida como un conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos (Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012)

Así, la autoeficacia académica, o la percepción de confianza en la capacidad de ejecutar acciones para alcanzar las metas académicas es, desde

hace tres décadas, un punto importante en la investigación de la psicología educativa (Cartagena, 2008). En educación, las investigaciones sobre autoeficacia han girado en torno a tres aspectos: la elección de la carrera, la práctica docente y la motivación y rendimiento académico de los estudiantes (Prieto, 2005, citado en Cartagena, 2008). Las creencias de autoeficacia influyen en la elección de trabajo, el esfuerzo, la persistencia, la resistencia y el rendimiento (Bandura, 1997; Schunk, 1995, citados en Cartagena 2008). En general, las creencias de autoeficacia en una serie de campos (matemáticas, escritura, lenguaje, ciencias) se han asociado consistentemente con el logro académico en la educación primaria y secundaria, así como en de la universidad, del mismo modo, un alto nivel de autoeficacia académica se ha asociado con una amplia gama de variables que indican la adaptación escolar y el éxito escolar, incluyendo la búsqueda de ayuda académica (Adeyemo, 2007; Zimmerman y Bandura, 1994, citados en Kohler, 2009).

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pasando a describir la realidad problemática en el ámbito en el que se realizó el presente estudio; actualmente en el Perú, diversas Universidades Privadas ofrecen carreras sobre todo de tipo empresarial a personas que laboran y que acreditando experiencia laboral deciden continuar o iniciar sus estudios universitarios. Universidades como San Ignacio de Loyola, Católica del Perú, Ciencias Aplicadas, César Vallejo, entre otras, ofrecen esta modalidad de estudios por las noches, de manera presencial, semipresencial o virtual o en su defecto los fines de de semana, dependiendo del análisis de necesidades que hayan hecho internamente y en el mercado. La población que accede a este servicio por lo general tienen entre 22 y 55 años, quienes deciden iniciar sus estudios universitarios en busca de mejores posibilidades laborales, aumento de ingresos, seguridad en el empleo, éxito profesional, actualización de conocimientos, mejorar su calidad de vida, etc. Lo cierto es que muchos de estos estudiantes son personas que pasan los 30 años, que han dejado de estudiar hace buen tiempo y que por lo general los cursos que no son de su especialidad les toma mucho trabajo, una fortaleza claro está, es el hecho de que la experiencia laboral que

poseen ayuda muchísimo al traslado de saberes nuevos a sus saberes previos, no obstante la dificultad está en cursos ajenos a su experiencia, o en las que hay que teorizar, ya que por lo general están acostumbrados a lo práctico.

Es sabido que actualmente, el conocimiento y la información posibilitan avances significativos y el cambio constante y que la única forma de integrarse al panorama mundial es mediante la producción del conocimiento propio o adaptado a nuestra realidad. Para conseguir lo anterior se requiere un intenso trabajo en el área de la investigación. Al ser la universidad la institución encargada de la educación superior y de fomentar la difusión y creación del conocimiento, esta debe tener como uno de sus fines últimos la promoción y desarrollo de investigaciones exitosas que conlleven la renovación de los contenidos académicos y el impulso del progreso (Ruiz, 2005). Dado que el medio universitario se caracteriza por su complejidad académica, una intensa dedicación y motivación en el estudio son necesarias para un buen rendimiento, lo que en un contexto de estudiantes que laboran y que tienen carga familiar se hace complejo.

Con la emisión en el año 2013 de la nueva Ley Universitaria, muchas Universidades comenzaron un proceso de ajuste y reforma de sus procesos, reglamentos, mallas, etc. para estar acorde a las condiciones establecidas por Ley. En ese marco, el Programa para Personas con Experiencia Laboral CPEL, de la Universidad San Ignacio de Loyola, no fue ajeno a esta necesidad, realizando un reajuste a sus mallas curriculares, introduciendo cursos como metodología de la investigación y seminario de tesis, cursos que anteriormente no se impartían y al actualmente tener por Ley como única modalidad de titulación la sustentación de un trabajo de investigación, se hacía una necesidad inminente. Es en estos cursos donde muchos de los estudiantes que venían con altas calificaciones y por ende con un buen nivel de eficacia y altas expectativas en las notas, tienen sus primeras frustraciones al no necesariamente obtener los resultados esperados, ya que muchos no manejan herramientas de búsqueda de información, hábitos de lectura y redacción académica, y sobre todo tiempo, tiempo que para cursos de esa naturaleza se hace más que necesario.

Muchos de ellos tienen carga familiar o puestos de responsabilidad en sus centros de labores, lo que genera que no siempre estén en clases o concentrados en sus labores académicas ya que tienen muchas cosas que atender. Se ha observado también que aquellos que logran mantener su perseverancia en el autoaprendizaje, y no bajan la guardia, y se sienten eficaces logran presentar buenos productos en las asignaturas, mientras que aquellos que tienen una actitud negativa, que ponen miles de excusas de índole personal o de temor al curso y que se dicen no ser buenos para asignaturas de ese tipo, presentan productos de muy baja calidad o simplemente no cumplen con su presentación.

Es en este marco que surge la investigación “Relación entre autoeficacia académica y rendimiento de la asignatura de Metodología de la Investigación en los estudiantes del programa CPEL - USIL”, busca determinar la relación entre el conjunto de valoraciones que cada individuo emite sobre su propia capacidad de organizar y ejecutar acciones requeridas en el ámbito académico y su resultante es decir el rendimiento, las notas. Ello en un contexto de estudiantes de entre 23 y 55 años, que laboran durante todo el día y estudian por las noches o los fines de semana, con el propósito de encontrar mejores oportunidades laborales y/o de calidad de vida.

Sobre las variables que explican el rendimiento académico, Martín, García, Torbay y Rodríguez, (2008) refieren que, aunque parece existir consenso en la descripción del estudiante con un buen aprendizaje, determinar cuál es el prototipo de un estudiante universitario con buen rendimiento académico es algo más complejo, ya que la investigación al respecto ha arrojado resultados dispares, e incluso contradictorios. Esto se debe fundamentalmente a que el rendimiento académico en la enseñanza superior está determinado por múltiples factores, tanto contextuales como personales, distintos a los que se dan en educación básica. Refiriendo también que, a ese nivel, existe un número considerable de estudiantes que trabajan, lo que les imposibilita dedicar el mismo tiempo al estudio que otro que se dedica únicamente a su carrera, siendo este el caso de los estudiantes de CPEL.

Es por ello que surge la necesidad de realizar en un contexto con características muy particulares como el descrito, una investigación que busque relacionar variables principales como autoeficacia académica y desempeño en Metodología de la Investigación, con la idea de verificar si lo anteriormente expuesto se valida o no en un contexto de educación superior universitaria para personas con experiencia laboral

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A partir de los argumentos expuestos en la fundamentación de la problemática se formuló como problema de investigación principal, conocer si existe relación entre la autoeficacia académica y rendimiento en metodología de la investigación.

Problema principal

¿Existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?

Problemas secundarios

Se plantearon problemas específicos de carácter descriptivo considerando también correlaciones entre los componentes de la autoeficacia académica desde la perspectiva de con el rendimiento académico y sus respectivas correlaciones con variables sociodemográficas que se consideraron relevantes dada las características de la población de estudio.

¿Cuál es el nivel de autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?

¿Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?

¿Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?

¿Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?

1.4. OBJETIVOS

Objetivo principal

Determinar si existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Objetivos secundarios

Conocer el nivel de autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Identificar si existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la

investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Conocer si existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Conocer si existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Existen pocos estudios en el país que busquen relacionar específicamente autoeficacia académica y rendimiento, los antecedentes encontrados correlacionan la autoeficacia general, pero atendiendo a los postulados de Bandura (2001) la autoeficacia es específica para actuaciones puntuales. Por otro lado, la bibliografía y evidencia empírica es amplia para básica regular, no obstante en la Educación Universitaria, es algo limitada. Esta investigación servirá para observar el comportamiento de ambas variables y su relación en estudiantes que cursan metodología de la investigación en un programa para estudiantes que laboran, lo que permitirá validar o no las hipótesis planteadas, las que fueron formuladas a partir de la revisión teórica y de antecedentes, teniendo un aporte a nivel teórico a las Ciencias de la Educación, resultados que ayudarán a comprender la relación entre una de las tantas variables que explican el rendimiento académico. No obstante según diversos autores es una de las que tiene el mayor poder predictivo y por ello la importancia de su elección.

1.6. FUNDAMENTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Al plantearse como objetivo de la investigación, el conocer si existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento en metodología de la investigación y teniendo como antecedentes teóricos y empíricos todos los estudios ya mencionados en el planteamiento del problema que hablan de una relación directa y bidireccional, en este estudio se asumió ello, por lo que correspondió plantear hipótesis bidireccionales (no direccionales) las que de acuerdo a Salkind (1999, citado por Valderrama, 2013) son hipótesis que reflejan una relación o diferencia, pero en las que no se especifica una dirección de influencia.

1.7. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Así planteamos como:

Hipótesis general:

Existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Hipótesis secundarias:

El nivel de autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola es promedio.

Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación

en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

1.8. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

Para dar inicio a este punto cabe definir que se consideran como variables principales y secundarias. Las variables primarias son aquellas que tienen que ver directamente con el objetivo central de la investigación. Los investigadores suelen medir o registrar además durante el estudio una o más variables que no aportan directamente a la pregunta general de investigación, las llamaremos secundarias, las que sirven para evaluar los objetivos secundarios.(Araujo, 2011).

En el estudio se identificaron las siguientes variables a estudiar:

Variables principales

V1= Autoeficacia académica.

V2= Rendimiento académico en la asignatura de Metodología de la Investigación.

Variables secundarias

V3 = Variables sociodemográficas como: género, edad, estudios previos, puesto en el centro de labores, ingresos económicos, cantidad de créditos y ciclo de estudios.

1.9. CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Para la clasificación, definición y operacionalización de variables, se han tomado en cuenta las variables principales las que estarían clasificadas de la siguiente manera (Universidad Andrés Bello, s.f.).

Variable	Por su naturaleza	Escala de Medición
Autoeficacia académica	Cualitativa	Variable Ordinal
Rendimiento académico en Metodología de la Investigación	Cuantitativa	Variable de razón continua

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Interesa para efectos de la investigación conocer algunos estudios previos que den luces sobre el estado actual de las variables de estudio, así tenemos investigaciones como las de:

2.1.1. Antecedentes internacionales

Serra (2010), realizó un estudio cuyo objetivo fue precisar las relaciones de las variables nivel de autoeficacia percibida, nivel de depresión, variables sociodemográficas y el aprovechamiento académico en estudiantes universitarios. La tesis utilizó un acercamiento descriptivo-correlacional para evaluar las variables cognitivas, psicosociales y sociodemográficas implicadas en el aprovechamiento académico. Específicamente, se aplicó una batería de cuestionarios autocompletados relacionados con las variables sociodemográficas (desarrollada por el autor), nivel de depresión (Escala Autoaplicada de la Depresión de Zung, 1965) y nivel de autoeficacia percibida (Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer, 1996), aplicados a una muestra de 320 personas, 232 mujeres y 88 varones, con una edad promedio de 23.7 años, en su mayoría solteros y clasificados como subgraduados. Se encontró que al compararse el desempeño académico y el nivel de depresión, los/as estudiantes sin síntomas de depresión presentaron unadiferencia en las medias, la cual fue 12 significativa a nivel estadístico. Se observaron diferencias significativas entre los estudiantes graduados y subgraduados con relación a las variables el nivel de percepción de autoeficacia, depresión y aprovechamiento académico. Sin embargo, no se observó diferencias significativas entre los

estudiantes varones y mujeres con relación a estas mismas variables. En conclusión, se desprende del estudio que existen múltiples variables que contribuyen con el desempeño académico de los/as estudiantes. Entre las más significativas se encuentran, la percepción de autoeficacia, la cantidad de créditos y el tiempo que llevan en la universidad, ya que inciden directa y positivamente.

Así mismo Gonzáles (2010), realizó un estudio cuyo propósito fue analizar en estudiantes universitarios la relación entre la autoeficacia percibida y sus resultados académicos, como así también identificar factores influyentes e intervinientes. La investigación fue elaborada bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, de profundidad exploratoria, descriptiva y comparativa para abordar los factores que influyen en el fracaso y en forma descriptiva y comparativa para las situaciones de los alumnos con alta y baja eficacia percibida y aquellos con y sin dificultades. Participaron de la investigación 60 estudiantes de cuatro carreras, 30 de Ciencias de la Educación, 10 de Geografía, 10 de inglés y 10 de Historia, de la Universidad Nacional de Cuyo. Las variables que fueron operacionalizadas son: los factores intrapersonales que influyen en el fracaso académico (dimensiones: autopercepción del desempeño, interpretación atribucional, rasgos de la personalidad, motivación, aptitudes específicas, antecedentes del nivel secundario) y los indicadores a los cuales el alumno atribuye su eficacia académica. El instrumento empleado fue un cuestionario, dividido en tres partes: la primera hace referencia a los datos personales, la segunda a los antecedentes del secundario y la tercera a los antecedentes en la Universidad; esta última incluye una Escala Likert para evaluar autoeficacia, cuyos resultados fueron: con respecto a la autoeficacia percibida podemos decir que el 48% se ubicaron en la autoeficacia alta, destacan como más representativo que aprenden por sí mismos y que ponen esfuerzo ante los obstáculos a diferencia de los que se perciben con autoeficacia baja que se caracterizan por renunciar fácilmente ante las dificultades y evitar las tareas difíciles. Respecto de la relación con el rendimiento académico se observó una mayor autoeficacia percibida en los alumnos que no presentan dificultades en comparación con aquellos que sí las presentan, diferencia que resulta estadísticamente significativa. En este sentido, mientras que el grupo de

rendimiento alto expresa que le interesa el contenido de la carrera, que estudiar entretiene, no duda que la carrera elegida sea la adecuada y se imagina en el futuro ejerciendo la profesión, un leve porcentaje de alumnos del grupo de bajo rendimiento destacan positivamente dichos indicadores. Desde la perspectiva de las Atribuciones causales, el grupo de rendimiento bajo lo explica por imprevistos, falta de tiempo, poco acceso al material de estudio y fracaso en los exámenes, a diferencia del grupo de alto rendimiento que no señalan ninguno de estos factores.

En la misma línea Serra (2010), examinó el rol que juegan las creencias de eficacia (autoeficacia) en las habilidades y el logro académico en los universitarios. A través de un diseño descriptivo y correlacional se encuestó a 320 estudiantes universitarios cuya edad promedio es 23.7 años, se utilizó un cuestionario autoadministrado de 18 reactivos compuesto por la Planilla de Datos Demográficos y la Escala General de Autoeficacia (Sanjuán Suárez, Pérez García, & Bermúdez Moreno, 2000; Schwarzer & Baessler, 1996). Los análisis reflejaron una correlación positiva, directa y significativa entre las variables nivel de percepción de autoeficacia y el aprovechamiento académico ($r=0.118$, $p=.040$). Estos datos apuntan a una influencia significativa, positiva y bidireccional las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Por su lado Monterroso (2012), elaboró una investigación, con el propósito de determinar la existencia de relaciones entre la autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro laboral para jóvenes. Esta investigación se realizó con una muestra de 117 estudiantes del ciclo básico, de ambos sexos y con edades entre 14 y 22 años, de los que el 38% de estos estudiantes trabajan durante una jornada de 4 horas diarias y estudian durante otra jornada de igual número de horas, mientras que el 62% no trabajan, únicamente estudian. Se hizo una medición y análisis científico de dos variables. La primera de ellas, la autoeficacia general percibida, para lo cual se usó la Escala de Bähler y Schwarzer (1996) presentada por Torre (2000), llamada General Perceived Self-efficacy Scale (GSE) y, la segunda variable, el rendimiento académico, para lo que se usó los cuadros oficiales de calificaciones finales obtenidas por los alumnos al finalizar el ciclo de estudios 2011 en las materias de Comunicación y Lenguaje,

Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Computación, Contabilidad, Física Fundamental y Computación. Al realizar la correlación de estas dos variables se llegó a la conclusión de que no existe relación directamente proporcional, estadísticamente significativa, entre la Escala de Auto-eficacia General Percibida y el Rendimiento Académico. Es decir, que la relación entre estas variables es inversamente proporcional y que surge la necesidad de hacer más estudios sobre la relación entre auto-eficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral 2 de la auto-eficacia académica - propiamente dicha- con el rendimiento académico y de éste con otros factores como el ambiente, métodos y hábitos de estudio, el ámbito familiar y social en el que se mueven los estudiantes y el apoyo de los padres de familia, entre otros.

Finalmente, Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía, Rodríguez (2005), realizaron un estudio que tuvo como propósito determinar si las variables psicológicas percepción de autoeficacia y ansiedad guardan relación con el rendimiento académico en un grupo de 120 estudiantes de secundaria de un colegio privado de Bogotá de entre 13 y 16 años. Para ello, se aplicó la Escala de Autoeficacia Generalizada [EAG] y el Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo [STAI], con respecto a las notas, estas fueron extraídas de las planillas del colegio previa autorización de los directivos. Bajo un diseño correlacional, los resultados evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico general, mientras que la ansiedad no. Al examinar por áreas de conocimiento, se encontró que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para la predicción del rendimiento académico. Se discute el papel contextual de la ansiedad, así como de su posible mediación en la autoeficacia y el rendimiento académico.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Kohler (2009), elaboró una investigación con el objetivo de estudiar la relación y el efecto que ejerce la autoeficacia en el rendimiento escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de un colegio nacional de Lima, según la muestra total, género y año de estudio. La muestra estuvo conformada por 84 participantes, varones y mujeres, de 4to y 5to de secundaria. El instrumento

utilizado fue la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Para el rendimiento académico se consideró el promedio de la asignatura de comunicación, de matemática y el general, del tercer bimestre de 2008. Bajo un diseño correlacional, se usaron los siguientes estadísticos: Coeficiente de Correlación Múltiple de Pearson, Regresión Lineal y Prueba t, para obtener los siguientes resultados: la autoeficacia académica es un factor crítico que influye en el rendimiento académico; estos resultados demuestran que la autoeficacia se asoció de forma positiva, significativa y alta y tuvo un efecto positivo significativo sobre el rendimiento académico, en las tres medidas y en los cinco grupos considerados, explicando entre el 27% y el 60% de la varianza sobre este rendimiento. Según el grupo de estudiantes analizado encontramos que la autoeficacia explicó un mayor porcentaje de la varianza del rendimiento académico obtenido por los estudiantes de 5to. año de secundaria (entre 46% y 60%), le sigue el rendimiento académico obtenido por las estudiantes mujeres (entre 41% y 57%). Mientras que, el efecto que ejerce la variable autoeficacia sobre el rendimiento académico obtenido por la muestra total, por los estudiantes varones y por los estudiantes de 4to. año de secundaria es menor (entre 27% y 35%). Al comparar el nivel de autoeficacia según género y año de estudio, observamos que las mujeres obtienen puntajes más altos que los varones, y los alumnos de 5to. año obtienen puntajes más altos que los alumnos de 4to. año de secundaria, sin embargo, en ninguno de los dos casos estas diferencias son estadísticamente significativas. En la revisión de estudios previos se observa que, las conclusiones sobre el papel del género y la edad en la autoeficacia académica son contradictorias.

Por su lado preocupados por la medición de la autoeficacia académica, Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012), realizaron un estudio con el propósito de analizar las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) en una muestra de 249 estudiantes universitarios peruanos de edades comprendidas entre 16 y 42 años ($M = 19.95$). El análisis del contenido realizado por jueces expertos avala la representatividad de los ítems con relación al constructo evaluado. El análisis factorial revela que la EAPESA presenta una estructura unidimensional, un factor

que explica el 55.261 % de la varianza total del instrumento. Por otro lado, con relación a la confiabilidad, el coeficiente de consistencia interna fue adecuado (0.89), concluyéndose que la EAPESA cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para proseguir realizando sobre ella estudios de validación utilizando otras estrategias, con lo que es recomendable su uso como instrumento de valoración de la autoeficacia para situaciones académicas.

Dominguez, Villegas, Cabezas, Aravena y De la Cruz (2013), realizaron una investigación con el objetivo determinar si existen diferencias en cuanto a la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes con alta y baja autoeficacia para situaciones académicas. Se estudió una muestra de 287 estudiantes de psicología, de edades comprendidas entre 16 y 42 años, habiéndoseles aplicado la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazos & Spielberger (1983), ambos validados para población universitaria. El análisis comparativo mostró diferencias significativas entre las personas de acuerdo a su nivel de autoeficacia, las personas con niveles más altos de autoeficacia académica presentan menor puntuación en ansiedad ante los exámenes que quienes tienen un nivel menor de autoeficacia académica, los que evidencian más ansiedad ante los exámenes.

Enfocándose en materias relacionadas con la investigación científica, tema de interés en el presente proyecto, se halló el trabajo de Ruiz (2005), quien realizó una interesante investigación con el objetivo de dar información acerca de la problemática de la realización de tesis para obtener la licenciatura. Para ello se relacionan tres variables: la Motivación de Logro Académico, la Autoeficacia para la Realización de una Tesis y la Disposición para la Realización de una Tesis. La muestra se obtuvo por un procedimiento intencional no probabilístico de las facultades de psicología de tres universidades privadas limeñas, compuesta por 75 alumnos de entre 21 y 50 años. Para recoger información sobre las variables de estudio se construyeron tres pruebas: la prueba de Motivación de Logro Académico (MLA), la prueba de Autoeficacia para la Realización de una Tesis (ART) y la prueba de Disposición para la Realización de una Tesis (DRT). Todas

las pruebas fueron sometidas a jueces y obtuvieron validez de contenido y una alta confiabilidad. Entre los resultados más importantes se tuvo la inexistencia de una correlación positiva entre la Motivación de Logro Académico y la Autoeficacia para la Realización de una Tesis. Se debe añadir que el factor de la Motivación de Logro Académico, Tareas de Dificultad Moderada, muestra una correlación positiva de 0.31, significativa a un $p < 0.01$ con la totalidad de la Autoeficacia para la Realización de una Tesis. Específicamente, se encuentran correlaciones positivas entre el factor Tareas de Dificultad Moderada y los factores Autoeficacia Personal Social (0.25) y Autoeficacia Académica (0.30), ambas son significativas a un $p < 0.05$. Se observó también la existencia de una relación positiva entre la Motivación de Logro Académico y la Disposición para Realización de una Tesis. Otro factor de la Disposición para la Realización de una Tesis, que presenta correlaciones positivas significativas con casi todos los factores de la Motivación de Logro Académico menos con el factor Originalidad, es el factor Importancia en la Formación Académica. Este factor muestra una correlación positiva de 0.37 significativa a un $p < 0.01$ con el total de Motivación de Logro Académico, además de correlaciones positivas significativas que varían desde 0.26 a un $p < 0.05$ con el factor Retroalimentación hasta 0.35 significativa a un $p < 0.01$ con el factor Búsqueda de Éxito Académico. Se verificó también la inexistencia de una correlación positiva entre la Autoeficacia para la Realización de una Tesis y la Disposición para la Realización de una Tesis.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Autoeficacia académica

2.2.1.1. Breve recorrido histórico de la psicología cognitiva

La Psicología Cognitiva es un movimiento expandido a lo largo y a lo ancho del campo de la Psicología en los últimos 50 años. Sin embargo, con la etiqueta de “Cognitivo” encontraremos infinidad de enfoques teóricos muchas veces contrapuestos, con abordajes metodológicos también diferentes y que solo presentan una característica compartida: la necesidad de centrar su estudio en las variables mediadoras, otorgando la principal importancia a los fenómenos ocurridos en la mente del individuo, concibiéndolo a éste como un operador activo,

como un regulador en la transición entre el estímulo y la respuesta (Fernández - Álvarez, 1997).

Son varios los orígenes de la psicología cognitiva, algunas de ellas desde los griegos y su permanente interés por el Cogito (“yo” pienso) y su naturaleza; no obstante, aunque esta nueva ciencia se remonta hasta esas épocas en lo que respecta a su interés por revelar la naturaleza del conocimiento humano, al mismo tiempo es radicalmente nueva. Los modernos orígenes de la Psicología Cognitiva son también diversos: “Estudios de la Gestalt alemana con Wertheimer sobre la organización de la percepción y el pensamiento productivo, de Piaget y Vigotsky sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje y el desarrollo cognitivo; de Tolman sobre las variables en la conducta propositiva, de Barlett sobre la memoria, de Lashley y Hebb sobre las bases neurofisiológicas de la conducta y de Turing sobre los sistemas de procesamiento lógico, entre otros aportes” (Mayor, 1980). Si bien no existe un total acuerdo entre los autores en lo que respecta a los modernos orígenes de la Psicología Cognitiva, pueden señalarse seis fuentes determinantes de su constitución: el conductismo pavloviano y skinneriano, las teorías del procesamiento de la información y la Cibernética, las corrientes epistémicas constructivistas, las investigaciones en neurociencia, la lingüística de Chomsky y los aportes de los investigadores de la Gestalt. De estas diversas fuentes surgirán diferentes enfoques teóricos, con un interés en común: “El énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento” (DeVega, 1984).

En el ámbito de esta investigación, se tendrá como eje central a la Psicología moderna Cognitiva, particularmente a la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura, de donde surge el concepto de autoeficacia. La teoría Social Cognitiva de Albert Bandura se inscribirá dentro del marco de la revolución cognitiva al proponer un modelo del comportamiento humano que destaca el rol de las creencias autorreferentes, rechazando la indiferencia conductista hacia los procesos internos. Se entiende por revolución cognitiva es al paso del conductismo al cognitismo como paradigma de la comunidad científica en psicología, perspectiva en la que los individuos van a ser vistos como proactivos y

auto-reguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas (Bandura 2001)

2.2.1.2 Autoeficacia: definición

La autoeficacia ha sido ampliamente discutida en la literatura de la psicología social para explicar la teoría de la motivación y el aprendizaje. En este contexto es definida como el dominio o creencia personal de las propias capacidades ante una tarea específica en una situación determinada. Así, resulta posible definir el término autoeficacia como los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Bandura (2001), plantea que la autoeficacia percibida debe ser conceptualizada de manera específica. La autoeficacia percibida hace pues referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. El comportamiento de las personas, según Bandura, puede ser mejor predicho por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que poseen (Pajares y Schunk 2001).

Tal como afirma Bandura (1987), citado por Ornelas, Blanco, Rodríguez y Flores (2011) las elecciones que hace un individuo durante el período de formación y que influyen en su desarrollo son determinantes en el futuro de su vida. Sin embargo, existen sólo unas pocas decisiones que ejercen una influencia tan profunda sobre la vida de los seres humanos como la elección de una carrera o profesión (Pajares y Schunk, 2001). Es por ello que numerosos psicólogos dedican sus esfuerzos al estudio y comprensión de los fenómenos relacionados a las elecciones en el campo vocacional, como así también a ayudar a las personas a resolver problemas relacionados con la toma de decisiones en este campo (Fretz, 1982; Heppner, 1978 citado por Ornelas, Blanco, Rodríguez y Flores, 2011).

Es así como este objeto conceptual autoeficacia adquiere una especial importancia en el ámbito educativo, ya que, como dice Torre (2007) incide en dos aspectos del quehacer en este ámbito: en la elección de conductas adecuadas para alcanzar un determinado objetivo y en la realización eficaz de las tareas que implica todo proceso educativo. La autoeficacia, entonces, ejerce su acción muy especialmente sobre tres aspectos: la persistencia para realizar las tareas, la cantidad y calidad del esfuerzo invertido para hacer dichas tareas y la capacidad y deseo para superar las adversidades que todo esto implica, surgiendo así el concepto de autoeficacia académica.

2.2.1.3 Autoeficacia académica: definición, componentes y variables explicativas

Existen diversas definiciones sobre autoeficacia académica que devienen del concepto de autoeficacia global de Bandura, en este estudio se tomarán en cuenta los conceptos de Domínguez (2012) para quien es, el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos y Barraza (2010, p.4) quien parafraseando a Bandura refiere que la autoeficacia académica es “el conjunto de creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr las actividades académicas que le son demandadas”

Para este mismo autor la autoeficacia académica tiene tres componentes los que han sido hallados a partir de análisis de carácter exploratorio: **El output**, vinculado con actividades académicas relacionadas a la salida de la información o producción académica que refleja un aprendizaje. **El input**, vinculado con actividades académicas referidas a la entrada de la información o insumos para el aprendizaje y por último la **retroalimentación**, referida a actividades académicas vinculadas a los procesos de interacción subyacentes al aprendizaje.

Estas tres dimensiones pueden ser fundamentadas teóricamente desde la perspectiva sistémica, ya que se puede considerar al ser humano, en lo general, y al aprendizaje, en lo particular, como un sistema abierto en donde se establece como condición para la continuidad sistémica el establecimiento de un flujo de

relaciones con el ambiente, es decir como un conjunto de partes o elementos que se encuentran interrelacionados entre sí y que al mismo tiempo se hallan funcionalmente enfocados hacia los mismos objetivos.

Es preciso señalar que la Teoría sistémica fue diseñada en 1947 por el biólogo alemán Ludwing von Bertalanffy. Es interdisciplinaria y proporciona principios y modelos generales para todas las ciencias involucradas, de modo que los descubrimientos efectuados en cada ciencia puedan utilizarlos las demás. Así pues, se basa en la comprensión de la dependencia recíproca de todas las disciplinas y de la necesidad de integrarlas.

Esta perspectiva permite afirmar que las relaciones entre el sistema y su entorno pueden ser caracterizadas como una red estructurada por el esquema input-output. Se denomina input a la importación de los recursos que se requieren para dar inicio al ciclo de actividades del sistema, y output a las corrientes de salidas de un sistema. Esta relación input-output es complementada con el concepto de retroalimentación, el cual identifica los mecanismos mediante los cuales un sistema abierto recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas en el entorno, información que actúa sobre las decisiones o acciones sucesivas. Mediante los mecanismos de retroalimentación, los sistemas regulan sus comportamientos de acuerdo con sus efectos reales y no con programas de output fijos (Chiavenato, 2006).

Ya en el ámbito de enseñanza aprendizaje se puede considerar que:

El input lo constituyen las actividades académicas de insumo para el aprendizaje. Por ejemplo: prestarle atención a la clase que imparte el maestro, sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido o buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet; ya que éstas permiten el ingreso de información al sistema y posibilitan el inicio del proceso de aprendizaje.

El output lo constituyen las actividades académicas de salida de la información o de producción académica que reflejen un aprendizaje. Por ejemplo: construir

argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros o entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases; ya que estas actividades requieren de información para realizarse, por sí mismas son actividades de aprendizaje, pero a la vez, y esto es lo que deseo enfatizar, reflejan el aprendizaje efectuado por el alumno.

La retroalimentación lo constituyen las actividades académicas de interacción subyacentes al aprendizaje. Por ejemplo: competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo o preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando, ya que es a través de la interacción con los compañeros o el maestro que el alumno puede constatar si los conocimientos adquiridos o las competencias desarrolladas, y que manifiesta durante los procesos de interacción, son pertinentes; en ese sentido se puede afirmar que parte de la información de salida que es manifestada en estos procesos de interacción, regresa a la entrada como nueva información o insumo que a su vez afectará el ciclo input-output (Barraza, 2010).

Por otro lado, entre las variables que podría afectar la autoeficacia en el ámbito académico se tienen:

Género, las investigaciones han demostrado que en escalas de autoeficacia las mujeres tienden a presentar menores puntajes sobre ello, se ha teorizado que estas diferencias podrían ser explicadas por las creencias estereotipadas acerca del género en relación a la realización de algunas actividades a nivel personal, social o académica.

Estas creencias estereotipadas son estructuras o esquemas de conocimiento que señalan los atributos básicos asociados al comportamiento de los miembros de un sexo particular. Desde los primeros años de edad los niños aprenden e incorporan creencias diferenciales asociadas con los géneros, en las cuales se considera que los niños tienden a ser competitivos, aventureros, disfrutan de tareas que implican riesgos, gustan de construir cosas y de jugar con juguetes mecánicos, a la vez que están más interesados por tareas que relacionadas a las matemáticas, las ciencias

y la tecnología. Por otro lado, se considera a las niñas como cooperativas, cariñosas, gentiles, caritativas, intuitivas, más emotivas, menos racionales, y más interesadas por tareas relacionadas a la lectura, la escritura, las danzas y las relaciones interpersonales. Ello conlleva a algunas situaciones particulares como por ejemplo que las mujeres se perciben como menos eficaces en ocupaciones de corte científico o matemático.

A pesar que las pruebas de aptitudes han demostrado potenciales similares entre ambos géneros y la tendencia educativa actual es a un mayor número de mujeres estudiando carreras en el área de ciencias. También, las creencias estereotipadas acerca de las mujeres se ven disminuidas por la experiencia personal producto de la discriminación de género y socioeconómica. Las mujeres siguen inmersas dentro de un agente socializador desde edades tempranas y de alguna manera la universidad reproduce los mismos patrones sociales imperantes, las mujeres universitarias viven en dos mundos (León, 1998) por un lado el sistema universitario en teoría con igualdad de sexo, libertad, opinión y justicia. Por otro lado, viven en el mundo familiar, conservador y con sistema y trato diferencial para hombres y mujeres donde se critican patrones liberales para las mujeres.

Edad

La autoeficacia es considerada un elemento cognitivo social y su desarrollo se da a lo largo de los periodos de la vida, a partir del ambiente, relaciones sociales y la respuesta a ellos evolucionando de esta manera (Bandura, 2001). La autoeficacia en los adolescentes y los adultos juega un papel importante, en la medida en que los retos son manejados por un control primario construido a través de la experiencia personal, intensificando así el desarrollo de la persona en diversos roles importantes.

A pesar de haber encontrado una diferencia significativa según edad, se observa que un limitante para obtener resultados más significativos podría ser la homogeneidad de la escala general. Dado que, mediciones generales no logran revelar cambios según la edad, a diferencia de medidas de dominio específico

(Bandura, 2001). Ello hace necesaria la utilización de metodologías de medición alternativas que permitan un abordaje holístico y en profundidad de las percepciones del sujeto de acuerdo a la edad (Pajares, Miller y Johnson, 1999).

Condición académica

El planteamiento de dicha hipótesis surgió a raíz de bibliografía e investigaciones consultadas respecto a la importancia de la autoeficacia percibida en el ámbito académico considerando el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades para lograr éxito académico. Sobre todo con el nivel de esfuerzo y la persistencia fundamentales para la automotivación, el establecimiento de metas y la definición de estándares de la conducta a realizar (Bandura, 2001).

2.2.2 Rendimiento académico

2.2.2.1 Definición de rendimiento académico

Los estudios realizados sobre el rendimiento académico han evidenciado 3 formas como ha venido abordándose y entendiéndose:

- Como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente.
- Como juicio evaluativo, evidenciando el proceso llevado a cabo por el estudiante.
- De manera combinada, como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante, derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía "éxito o fracaso académico".

En el primer grupo se encuentran autores como Tonconi (2010) para quien el rendimiento académico, sería entendido como *resultado*, no contando otras variables que intervienen en el proceso, desde esta mirada el rendimiento académico sería definido como:

El nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas (citado por Montes y Lerner, 201, p.12)

En la misma línea tenemos la definición de Rodríguez, Fita, Torrado (2004) para quienes las notas obtenidas, son un indicador que certifica el logro alcanzado, un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

En el segundo tipo de estudios se encuentran autores como Reyes (2003) y Díaz (1995), los cuales tienen en cuenta el proceso que pone en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. Tal proceso "técnico-pedagógico" o de instrucción-formación" se objetiva en una calificación resultante expresada cualitativamente. Otros autores como Giraldi (2010), Bentacur (2000) y Romano (2007), abordan ciertos aspectos conscientes e inconscientes que inciden en el desempeño del estudiante. (citado por Montes y Lerner, 201, p.12).

Si bien es cierto cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, hay consenso en la comunidad de especialistas de lo difícil que resulta identificar el rendimiento académico en la educación superior, debido a que es problemático y confuso relacionar el rendimiento académico con las notas.

De Miguel (2001, citado en Rodríguez, Fita y Torrado, 2004), hacen una valoración más amplia del rendimiento académico, pues lo evalúan en relación

con el éxito, retraso y abandono, y en un sentido más estricto por medio de las notas. La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo académico determinado.

2.2.2.2 Factores que determinan el rendimiento académico

El rendimiento académico está influenciado por diversos factores. Existen diversos autores que han propuesto modelos al respecto, entre ellos destaca Garbanzo (2007), quien sostiene que los factores son tres, personales, sociales e institucionales. En la figura 1 se muestra un resumen sobre los aspectos que involucra cada factor, los que se explican posteriormente.

Factores personales	Factores sociales	Factores institucionales
Competencia cognitiva	Diferencias sociales	Elección de los estudios según interés del estudiante
Motivación	Entorno familiar	Complejidad en los estudios
Condiciones cognitivas	Nivel educativo de los progenitores	Condiciones institucionales
Autoconcepto académico	Nivel educativo de la madre	Servicios institucionales de apoyo
Autoeficacia percibida	Contexto socio-económico	Ambiente estudiantil
Bienestar psicológico	Variables demográficas	Relación estudiante-profesor
Satisfacción y abandono con respecto a los estudios		Pruebas específicas de ingreso a la carrera
Asistencia a clases		
Inteligencia		
Aptitudes		
Sexo		
Formación académica previa		
Nota de acceso a la Universidad		

Figura 1. Factores asociados al rendimiento académico, según Garbanzo (2007). Tomado de Vásquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson y Ruiz (2012).

Factores personales, que concentran características de género, edad y otras variables demográficas además de la competencia cognitiva, entendida como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada

tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales. También se incluye la influencia del entorno familiar, con variables como la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas del individuo y la motivación. En cuanto a la motivación esta abarca la motivación intrínseca (relacionada con la satisfacción inherente al individuo y la actividad misma más que en contingencias o refuerzos que puedan ser operacionalmente separables de ella), extrínseca (entendida como cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada), atribuciones causales (relacionadas con la percepción que tiene el individuo sobre el desarrollo de la inteligencia) y percepciones de control interno (las que suceden cuando el estudiante percibe que el resultado depende de su propio esfuerzo, de otros o de cuando no se tiene certeza de quien dependen los resultados. (Vallerand y Ratelle, 2012; citado por Gonzáles, 2007).

Otros factores personales son las condiciones cognitivas, compuestas en este modelo por los hábitos de estudio que incluyen las estrategias de aprendizaje, horas asignadas al estudio, las prácticas académicas, etc. También está el autoconcepto académico entendido como el conjunto de percepciones y creencias que los individuos tienen sobre sí mismos lo que se relaciona con la autoeficacia académica, que es la autopercepción sobre el éxito o fracaso académico que tiene un individuo. El bienestar psicológico, relacionado con el estado de equilibrio y ausencia de patologías psicológicas. La inteligencia, entendida como “la capacidad para entender o comprender y para resolver problemas” (RAE, 2010 citado por Gonzáles-Urbaneja, 2011, p.1419). Finalmente, la autora considera a la asistencia a clases y el rendimiento académico previo a la Universidad como uno de los indicadores de mayor capacidad predictiva y altamente relacionado con la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante.

Factores sociales, constituidos por las diferencias y desigualdades sociales y culturales como posibles condicionantes de los resultados educativos, así como la composición del entorno familiar y las interrelaciones propias de la convivencia. También abarca el nivel educativo de los padres o adultos responsables de la

crianza, el contexto socioeconómico y geográfico en el que vive el estudiante durante su periodo de estudiante.

Factores institucionales, entre ellos destacan las formas de enseñar de los docentes, horarios de las asignaturas, cantidad de alumnos por docente, aula, servicios, plan de estudios y formación de los profesores. También pueden afectar al rendimiento los servicios institucionales de apoyo que ofrece la Universidad a los alumnos, como: los sistemas de becas, biblioteca, préstamos de libros, asistencia médica, psicológica y pedagógica, etc.

Montes y Lerner (2011, p.14), quienes refieren que los factores que explican el rendimiento son cinco:

Académico: Esta dimensión refiere al qué y al cómo del desarrollo académico del estudiante en su proceso de formación en la secundaria y en la universidad. En este aspecto se consideran las variables que afectan directamente los resultados, en el proceso y aquellas que la evidencian.

Económico: Condiciones cómo el estudiante satisface sus necesidades mientras está en proceso de formación de la carrera universitaria (alimentación, vivienda, vestido, transporte, material de estudio, otros).

Familiar: El ambiente familiar del estudiante que influye de manera positiva o negativa frente a sus expectativas al estudio y formación universitaria.

Personal: Factores individuales o psicológicos que influyen en el rendimiento académico.

Institucional: En este aspecto son considerados la infraestructura física, equipos, recursos materiales que posee la institución, herramientas tecnológicas, laboratorios, nivel de formación y capacitación de los docentes y las características de articularios de la administración de la institución.

2.2.2.3 Evaluación de los aprendizajes y rendimiento académico en educación superior

La evaluación en la universidad es una parte sustantiva y necesaria en el proceso formativo, que forma parte del currículo universitario. En términos generales se puede decir que la evaluación "es una actividad orientada a determinar el mérito o

valor de alguna cosa", ya en el ámbito educativo según Gimeno (1998, p. 346) evaluar hace referencia a

(...) cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación.

Pues bien, si se pretende que este juicio esté debidamente fundamentado o al menos disponga de cierta racionalidad, esto es, que la evaluación sea algo más que una mera "impresión a primera vista", se deben dar por lo menos dos fases previas a la emisión del juicio: recogida de evidencias y aplicación de ciertos criterios de calidad sobre esas evidencias que nos permitan derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a ser evaluado. Cuando en educación aplicamos el término "evaluación" al rendimiento académico de los estudiantes el objeto a ser juzgado es el aprendizaje del estudiante.

Entonces se podría decir que el objeto a evaluar es el aprendizaje del estudiante en forma de "rendimiento académico" que como se ha referido líneas arriba es aquello que el estudiante es capaz de evidenciar como reflejo de su aprendizaje o mejor, aquello que el docente le solicita evidencie a través de los instrumentos que se ponen en marcha al momento de evaluar (Universidad de Valencia, 2007).

Con respecto al objetivo que tiene la evaluación de los aprendizajes esta implica la valoración de los cambios o resultados producidos como consecuencia del proceso educativo. Aunque estos cambios son internos, se pueden manifestar de manera externa a través de comportamientos observables, entendiendo como comportamiento a cualquier tipo de actividad perceptible a través de los sentidos, los que serán indicadores de la adquisición de los conocimientos de diverso tipo impartidos y aprehendidos. Desde esta mirada y bajo el enfoque por competencias los aprendizajes serían los productos o resultados conseguidos por los estudiantes en cada una de las asignaturas que cursa en un ciclo lectivo (Fernández, s.f.).

2.2.2.4 Rendimiento académico en la asignatura de metodología de la Investigación

Según el sílabo 2015-III el curso pretende que “el estudiante aplique los procedimientos aplicados a la metodología de la investigación científica en forma autónoma y colaborativa con la finalidad de elaborar una investigación cuantitativa y/o cualitativa de tipo descriptivo que sustentará al finalizar el curso”

La estructura del semestre en este programa (CPEL), consta de dos módulos, cada uno de ellos tiene una duración de 7 semanas, en los que se tocan tres contenidos y el desarrollo de una capacidad por semana. Las competencias específicas evaluadas, de donde se ha obtenido el rendimiento académico de los estudiantes son las siguientes:

Competencias del Curso			
Número	Competencias generales del curso	Número	Competencias específicas del curso
1.	Aplica los procedimientos aplicados a la metodología de la investigación científica en forma autónoma y colaborativa con la finalidad de elaborar una investigación cuantitativa y/o cualitativa de tipo descriptivo que sustentará al finalizar el curso.	1.1.	Observa y analiza los hechos de la realidad en forma crítica, con la finalidad de plantear y formular un problema de investigación científica.
		1.2.	Aplica las etapas del método de investigación cuantitativo y/o cualitativo utilizando las pautas establecidas por el manual de estilo de publicaciones APA, búsqueda de fuentes o referencias o centros o sistemas de información y bases de referencias y datos, con el fin de llevar a cabo la investigación científica y articularla a la matriz de consistencia.
		1.3	Aplica los criterios para la selección de un tema
		1.4	Formula el problema de investigación
		1.5	Formula los objetivos de la investigación
		1.6	Plantea una justificación
		1.7	Revisa literatura
		1.8	Prepara la estructura del marco teórico
		1.9	Busca antecedentes
		1.10	Determina el diseño de la investigación
		1.11	Utiliza estadística para determinar la muestra
		1.12	Conoce los diferentes tipos de recolección de datos
		1.13	Diseña un instrumento
		1.14	Conoce los métodos de análisis de datos

Figura 2. Competencias específicas de la asignatura Metodología de la Investigación.-CPEL-USIL. Fuente: Silabo del curso 2015.

2.3. GLOSARIO DE TÉRMINOS

Autoeficacia

Conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y realizar situaciones específicas.

Rendimiento académico

Es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor producido en el alumno, así como por la actividad autodidacta del estudiante. Los indicadores adecuados del rendimiento académico son los promedios de calificación obtenida por el educando, respecto a las asignaturas propias de su formación profesional.

Autoeficacia académica

Entendida como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos.

El input

Lo constituyen las actividades académicas de insumo para el aprendizaje. Por ejemplo: prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido o buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet; ya que éstas permiten el ingreso de información al sistema y posibilitan el inicio del proceso de aprendizaje.

El output

Lo constituyen las actividades académicas de salida de la información o de producción académica que reflejen un aprendizaje. Por ejemplo: construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros o entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases; ya que estas actividades requieren de información para realizarse, por sí mismas son actividades de aprendizaje, pero a la vez, y esto es lo que deseo enfatizar, reflejan el aprendizaje efectuado por el alumno.

La retroalimentación

Lo constituyen las actividades académicas de interacción subyacentes al aprendizaje. Por ejemplo: competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo o preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando, ya que es a través de la interacción con

los compañeros o el maestro que el alumno puede constatar si los conocimientos adquiridos o las competencias desarrolladas, y que manifiesta durante los procesos de interacción, son pertinentes; en ese sentido se puede afirmar que parte de la información de salida que es manifestada en estos procesos de interacción, regresa a la entrada como nueva información o insumo que a su vez afectará el ciclo input-output.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Autoeficacia Académica

Entendida como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos. (Dominguez, et.al., 2012).

Tabla 01

Operacionalización de la variable las estrategias de aprendizaje

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Autoeficacia en las Actividades académicas orientadas a la producción (output)	-Organización para la Producción -Comprensión de conceptos para la producción	1-8	Ordinal, tipo escala de Likert del 1 al 4, donde: 1= nada seguro 2= poco seguro

Autoeficacia en las Actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)	-Atención en clases -Concentración en el aprendizaje individual -Uso de estrategias de apoyo	9-14	3= seguro 4= muy seguro
Autoeficacia en las Actividades académicas de interacción con el Aprendizaje (retroalimentación)	-Participación activa en clase -Buscar feedback en clase -Cuestionar al no estar de Acuerdo	15-20	

Rendimiento académico en la asignatura de Metodología de la Investigación

En el estudio lo entendemos desde la perspectiva de Tonconi (2010) citado por Montes y Lerner (2011, p.12.), como “el nivel de demostrado de conocimientos en una área o materia evidenciando a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal, bajo el supuesto que es un grupo social que es calificado, el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinada para contenidos específicos o para asignaturas”, en este caso para la asignatura de Metodología de la Investigación.

En base a las fuentes mencionadas se elaboró la matriz de operacionalización siguiente:

Tabla 02

Operacionalización de la variable rendimiento académico en metodología de la investigación

Dimensiones	Indicadores	Escala
Ciencia y método científico	<ul style="list-style-type: none"> - Define el enfoque cuantitativo y cualitativo - Identifica y enlista las características del paradigma naturalista y positivista - Identifica los pasos del método científico - Define lo que es ciencia 	Se extraerán las notas de las actas finales del curso del semestre 2015-II, las que se encuentran en una escala cuantitativa, de razón y continua.
Planteamiento del problema y objetivos de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Elige un tema y lo delimita - Describe la situación problemática - Plantea un problema general de investigación y los problemas específicos - Plantea los objetivos del estudio de forma clara y Concreta 	
Antecedentes, marco teórico e hipótesis de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Redacta los antecedentes de su investigación - Realiza un esquema de marco teórico - Plantea las hipótesis de investigación 	
Variables y diseño de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las variables de su estudio - Identifica el tipo y nivel de su estudio - Selecciona un diseño de investigación para validar sus hipótesis 	
Población, muestra y muestreo	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la población de su estudio - Selecciona una muestra utilizando una técnica de muestreo específica 	
Técnicas e instrumentos de recojo de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona la técnica e instrumento para el recojo de Datos - Propone un instrumento de investigación tentativo 	
Presentación de la matriz de consistencia final	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta y sustenta su matriz de consistencia 	

Fuente: Sílabo de la asignatura de Metodología de la Investigación – CPEL-USIL-2015

3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en términos generales se tipifica como científica, entendida como “el proceso sistemático crítico y creativo mediante la aplicación de una teoría, algún método y técnicas con el propósito de conocer un fenómeno social o natural, producir conocimientos, incrementar la teoría y/o transformar una realidad específica” (Rivas, 2014, p. 272). Bajo el mismo autor se tipificará el estudio por criterios específicos:

Por su utilidad: se considera una investigación básica, pura o fundamental, cuyo interés es conocer el fenómeno social/natural con la finalidad de obtener conocimientos nuevos dejando de lado su aplicación o transformación.

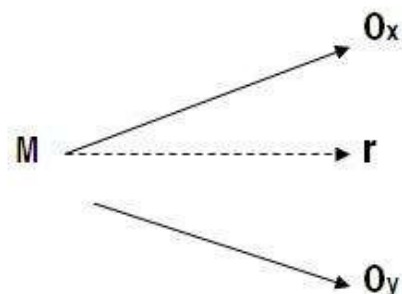
Por la fuente de datos: se tipifica como de campo, caracterizada porque los datos que se analizan proceden del campo de la realidad empírica.

Por el paradigma de investigación en el que se apoya: es un estudio cuantitativo, caracterizada por que la información que recopila son números o datos cuantificables para luego traducirlos en tablas estadísticas y tiende a medir matemática y estadísticamente con pruebas estadísticas o coeficientes de correlación. Su técnica favorita en ciencias sociales en la recopilación de datos es la encuesta y su instrumento el cuestionario, la escala, el sociodrama y otros afines.

3.3. ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la prueba de hipótesis, el presente proyecto responde a un diseño no experimental, transversal y descriptivo – correlacional. En el diseño no experimental, no es posible la manipulación de las variables, por lo que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Es un estudio transversal porque se observa y describe las relaciones existentes entre dos o más variables en estudio en un determinado momento, descriptivo porque se busca describir como se encuentran cada una de las variables y correlacional, porque asocia las variables mediante un patrón predecible, cuyo propósito es conocer la relación que existe entre las variables en estudio, en un contexto particular. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Sánchez y Reyes, 2006).

El esquema del diseño es el que se muestra a continuación:



r = Relación

M = Muestra

O = Observaciones

x = Autoeficacia académica

y = Rendimiento académico en la asignatura de Metodología de la investigación

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio está conformada por los estudiantes que han cursado la asignatura de Metodología de la Investigación durante el semestre 2015 –III en el programa CPEL de la Universidad San Ignacio de Loyola, haciendo un total de 153 estudiantes, distribuidos en 7 aulas, pertenecientes a las carreras de: Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Marketing, Administración de Empresas y Contabilidad.

El muestreo utilizado fue el probabilístico, la técnica específica el muestreo aleatorio simple, muestreo en el que “todos los elementos dentro del marco poblacional tienen las mismas posibilidades de selección que cualquier otro (...) este muestreo es el más básico y conforma la base de todas las demás técnicas de muestreo aleatorio” una muestra para poblaciones finitas, la que se muestra a continuación:

$$n = \frac{N * Z^2 * P * Q}{e^2(N - 1) + Z^2 * P * Q}$$

Donde:

Tamaño de la población

N

Valor estandarizado

Z

Probabilidad de ocurrencia

P

Probabilidad de no ocurrencia

Q

Error muestral

e

Tamaño de la muestra

n

Luego de la aplicación de la formula se obtuvo como resultado una muestra compuesta por 110 estudiantes, de quienes se revisó su promedio ponderado en la asignatura y a quienes se les aplicó el cuestionario de Autoeficacia Académica.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la medición de la variable Autoeficacia académica, se utilizó la encuesta. Houstin (s.f.) citado por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.167), define esta técnica como “un método sistemático que recolecta información de un grupo seleccionado de personas mediante preguntas”. Dentro de esta técnica, el instrumento utilizado fue el cuestionario, Salkind (1998) citado por Valderrama (2013, p. 195), lo define como “un conjunto de preguntas estructuradas y enfocadas que se contestan con lápiz y papel”.

El cuestionario a utilizar es el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica elaborado por Barraza (2010) cuya ficha técnica se detalla a continuación:

Ficha técnica del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

Nombre	Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica Autor: Arturo Barraza Macías (2010)
Propósito	Conocer que tan auto eficaces se consideran los estudiantes de educación superior en el ámbito académico.
Descripción	El inventario en su versión final cuenta con 20 ítems, bajo una escala de Likert del 0 al3, donde 1 es nada seguro, 2 poco seguro, 3 seguro y 4 muy seguro. El inventario evalúan 3 factores: actividades académicas orientadas a la producción (output) que representan actividades que requieren de información para poder realizarse y que por sí mismas son de aprendizaje, pero a la vez reflejan el aprendizaje efectuado por el estudiante; las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), que permiten el ingreso de información al sistema y posibilitan el inicio del proceso de aprendizaje; y las actividades académicas de interacción subyacentes al aprendizaje (retroalimentación), en donde parte de la información de salida que es manifestada en los procesos de interacción, regresa a la entrada como nueva información o insumo al ciclo input-output.
Confiabilidad y Validez de la versión original	En su versión original procedente de México, el instrumento refleja un nivel de confiabilidad de 0.91 en alfa de Cronbach y de 0.88 en la confiabilidad por mitades, niveles que puede ser considerados como muy buenos tomando la escala de valores propuesta por Hernández (2014). Estos niveles de confiabilidad miden la consistencia interna, por lo que los ítems son homogéneos en cuanto a representar las expectativas de autoeficacia académica. Se obtuvo una media de 1.5 (en escala de 0.0 a 3.0) en cuanto a la validez de contenido, por lo que no existió la necesidad de descartar algún ítem. En cuanto a la validez de consistencia interna se permitió reconocer que todos los ítems

correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de 0.00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, lo que confirma la homogeneidad del instrumento.

Los ítems que compone el inventario mostraron una direccionalidad única a través del análisis de grupos contrastados, lo que significa que los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de 0.0) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.

Validez y
confiabilidad
para su
aplicación en
CPEL -USIL

Dado que el instrumento es de origen mexicano, algunos ítems fueron reajustados lingüísticamente para la comprensión de los estudiantes de la Universidad donde se hizo el estudio, pasando para su aprobación, por validez de contenido a cargo de 3 especialistas en la temática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes verificaron la pertinencia, concordancia y coherencia de las afirmaciones propuestas en el cuestionario. Luego de ello, se aplicó un piloto a 30 estudiantes de características similares a la población de estudio, para ver el comportamiento de los ítems y la confiabilidad de los mismos, resultando un valor de α de Cronbach de 0.91 (muy elevado).

Aplicación

Se aplica de forma autoadministrada, ya sea de manera individual como colectiva a jóvenes y adultos que se encuentran cursando estudios universitarios.

En cuanto a la variable Rendimiento Académico en Metodología de la Investigación, se procedió a recabar las actas de las notas del curso, emitidas durante el semestre académico 2015- III.

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS

4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El vaciado de los datos, se realizó en primera instancia el análisis de normalidad de los datos obtenidos con la prueba de Kolmogorv-Smirnov. Dado que los resultados arrojaron la no existencia de una distribución normal de los datos, se aplicó para determinar las correlaciones, la prueba Rho de Spearman, prueba no paramétrica que indica la intensidad y sentido de la relación de las variables en estudio, utilizada cuando existe distribución de datos con las características ya mencionadas.

A continuación, se detallan los niveles alcanzados por los estudiantes en ambas variables (estadística descriptiva) y posteriormente las pruebas de hipótesis (estadística inferencial).

4.1.1 Análisis e interpretación de la variable: autoeficacia académica

Tabla 3

Descripción de la variable autoeficacia académica

	Frecuencia	Porcentaje
Poco seguro	8	7,3
Seguro	61	55,5
Muy seguro	41	37,3
Total	110	100,0

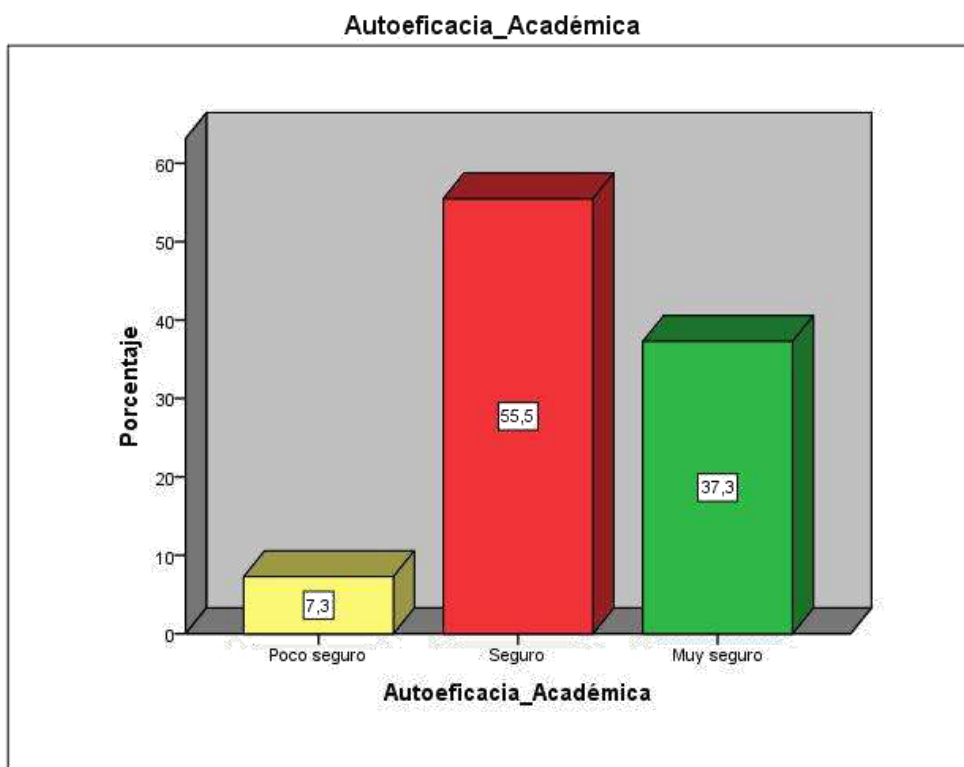


Figura 3. Descripción de la variable autoeficacia académica

En la tabla y figura 3 se observa que en cuanto a la variable autoeficacia académica el 55.5% de los estudiantes se siente seguro de ser eficaces académicamente, el 37.3% muy seguros y el 7.3% poco seguro, ello evidencia que aproximadamente el 83% de los estudiantes refieren no tener problemas con respecto a su eficacia académica.

Tabla 4

Descripción de la primera dimensión: autoeficacia orientada a la producción

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Poco seguro	20	18,2
	Seguro	43	39,1
	Muy seguro	47	42,7
	Total	110	100,0

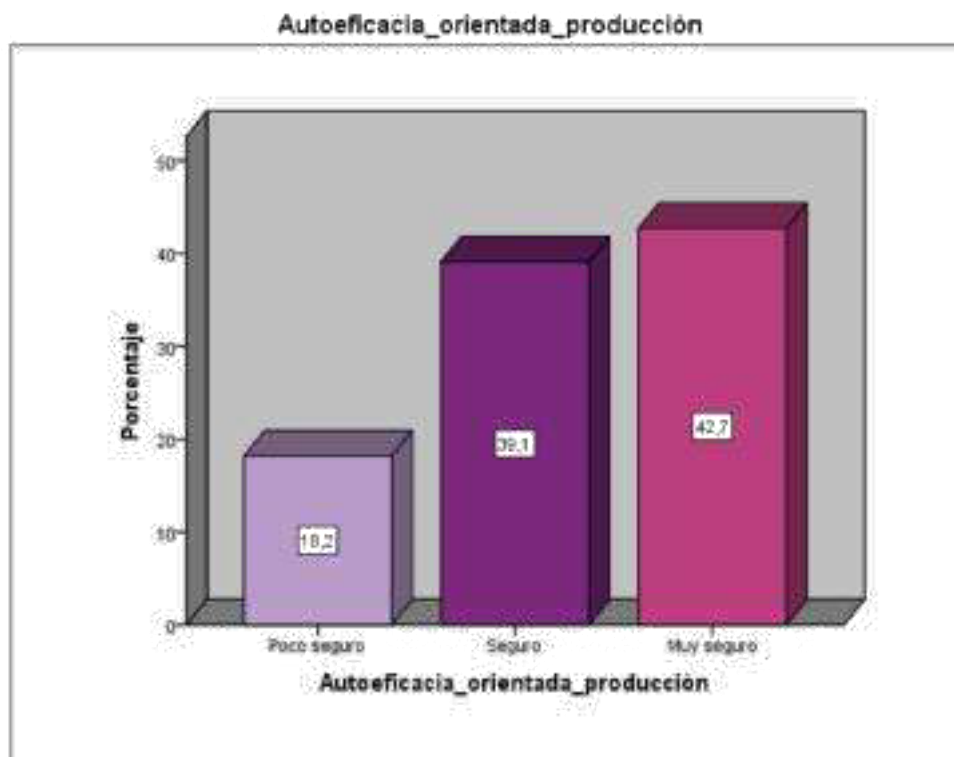


Figura 4. Descripción de la primera dimensión: autoeficacia orientada a la producción

Se evidencia en la tabla y figura 4 que en cuanto al primer componente de la variable autoeficacia: autoeficacia orientada a la producción, el 42.7% de estudiantes manifiestan estar muy seguros, el 39, 1% seguros y el 18, 2% pocos seguros. Se evidencia entonces que la mayoría de estudiantes, alrededor del 81% perciben que son eficaces al organizar y comprender conceptos para la producción.

Tabla 5

Descripción de la segunda dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Poco seguro	4	3,6
Seguro	36	32,7
Muy seguro	70	63,6
Total	110	100,0

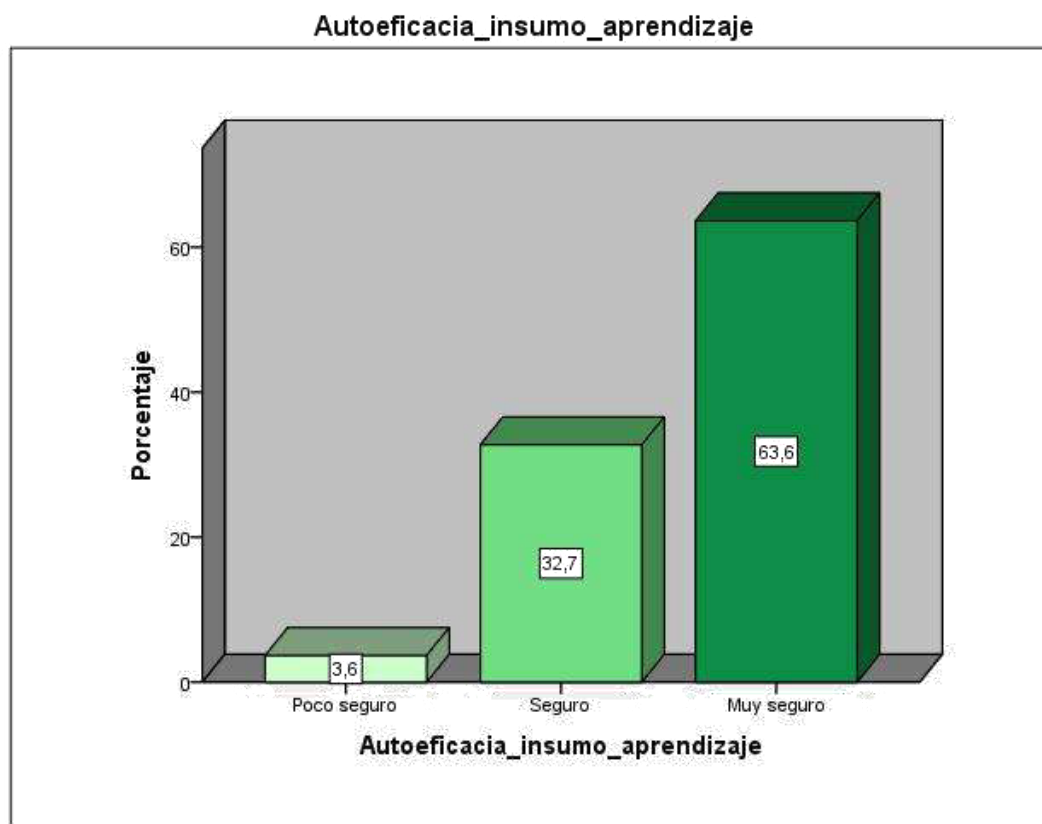


Figura 5. Descripción de la segunda dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje

La tabla y figura 5 evidencian que en cuanto a la segunda dimensión de la variable autoeficacia: autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje, el 63.6% de los estudiantes de la asignatura de Metodología de la Investigación refieren estar muy seguros, el 32.7% seguros y el 3.6% poco seguros. Ello hace ver que casi el 96% de los alumnos se sienten eficaces de poder prestar atención en clases, concentrarse en el aprendizaje individual y usar estrategias de apoyo.

Tabla 6

Descripción de la tercera dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Poco seguro	25	22,7
Seguro	67	60,9
Muy seguro	18	16,4
Total	110	100,0

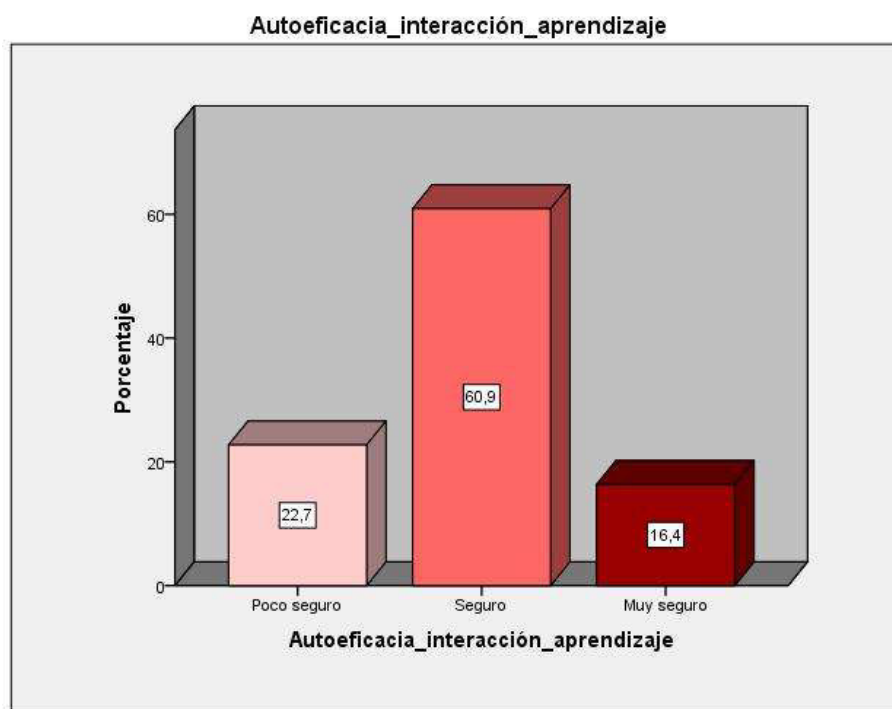


Figura 6. Descripción de la tercera dimensión: autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje

Se muestra en la tabla y figura 6 que en cuanto a la tercera dimensión de la autoeficacia: autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje, los estudiantes refieren que el 60, 9% está seguro, el 22, 7% poco seguro y el 16, 4% muy seguro, evidenciando ello que casi el 87% de alumnos sienten que pueden participar de manera activa en clase, buscar feedback en clase y cuestionar al no estar de acuerdo de manera exitosa.

4.1.2 Análisis e interpretación de la variable: rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación científica

Tabla 7

Descripción del rendimiento académico

N	Válidos	110	
	Perdidos	0	
Media		11,9636	
Moda		13,00	
Mínimo		5,00	
Máximo		17,00	
Percentiles	20	10,0000	31,8%
	40	11,0000	10,9%
	60	13,0000	30,1%
	80	14,0000	27,2%

En cuanto al rendimiento académico, la tabla 7 se muestra que la media obtenida en la muestra de estudio es 11, 97. La nota mínima 5 y la máxima 17. En cuanto a los centiles obtenidos, el primer quintil comprende notas menores a 10 con un 31,8% de estudiantes que lograron estos puntajes. El segundo quintil notas alrededor de 11 con un 10,9% de estudiantes, el tercer quintil notas entre 12 y 13 con un 30,1% de estudiantes con esas calificaciones, y el quintil superior con notas de 14 a más con un 27.2% de estudiantes.

4.2. PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para determinar el tipo de tratamiento que se dará a los datos, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, prueba que es: un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada

(distribución normal), es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada (Universidad de Valencia, 2010).

Ho: Los datos obtenidos de la muestra no tienen una distribución diferente a la normal. Hi: Los datos obtenidos de la muestra tienen una distribución diferente a la normal.

Tabla 8

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Producción	,232	110	,000	,836	110	,000
Insumo	,246	110	,000	,892	110	,000
Interacción	,261	110	,000	,902	110	,000
Autoeficacia	,171	110	,000	,918	110	,000
Rendimiento Académico	,100	110	,009	,975	110	,036

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En la tabla adjunta, se observa que la significancia asintótica es menor a 0.05 en todos los casos, lo que indica aceptar la hipótesis de investigación, es decir ***los datos obtenidos de la muestra tienen una distribución diferente a la normal***. Esta conclusión lleva a tomar la decisión de que los estadígrafos a utilizar sean no paramétricos. Dado que las hipótesis son correlacionales, el estadígrafo usado fue Rho de Spearman. Este coeficiente es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos. (Martínez, Tuyá, Martínez, Pérez y Cánovas, 2009).

4.2.1. Hipótesis general

i. Hipótesis de Investigación

Existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

ii. Hipótesis Estadística

Ho: No existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Hi: Existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α .
No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 9

Correlación entre la autoeficacia académica y rendimiento académico en metodología de la investigación

Correlaciones			Autoeficacia_Ac adémica	Rendimiento/Aca Démico
Rho de Spearman	Autoeficacia_Académica	Coefficiente de correlación	1,000	,355*
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	110	110
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	,355*	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	110	110

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

vii. Interpretación y conclusión

Se observa en la tabla 9, que la significación observada " p " = 0.00 es menor que α , por ende, se rechaza la hipótesis nula. Ello significa que existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola. Así mismo el coeficiente de correlación Rho de Spearman arrojó un valor de 0,355; indicando una correlación positiva débil, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 305).

4.2.2. Hipótesis específicas 1

i. Hipótesis de investigación

Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

ii. Hipótesis Estadística

- Ho:** No existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- Hi:** Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α . No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 10

Correlación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento académico en metodología de la investigación

Correlaciones			Autoeficacia_orientada_producción	Rendimiento/Académico
Rho de Spearman	Autoeficacia_orientada_prod	Coeficiente de correlación	1,000	-,179
	Ucción	Sig. (bilateral)	.	,062
		N	110	110
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	-,179	1,000
		Sig. (bilateral)	,062	.
		N	110	110

vii. Interpretación y conclusión

Se observa que la significación observada " p " = 0.062 es mayor que α , aceptándose la hipótesis nula, concluyéndose que no existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

4.2.3. Hipótesis específicas 2

i. Hipótesis de investigación

Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

ii. Hipótesis estadística

Ho: No existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Hi: Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

iii. Nivel de significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α . No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 11

Correlación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en metodología de la investigación

Correlaciones			Autoeficacia_insumo_aprendizaje	Rendimiento/Académico
Rho de Spearman	Autoeficacia_insumo_aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,058
		Sig. (bilateral)	.	,100
		N	110	110
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	,058	1,000
		Sig. (bilateral)	,100	.
		N	110	110

vii. Interpretación y conclusión

Se observa que la significación observada " p " = 0,100 es mayor que α , por ende, se acepta la hipótesis nula. Concluyéndose que no existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

4.2.4. Hipótesis específicas 3

i. Hipótesis de investigación

Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

ii. Hipótesis estadística

Ho: No existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Hi: Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.

iii. Nivel de significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α . No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

i. Cálculos

Tabla 12

Correlación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en metodología de la investigación

Correlaciones			
		Autoeficacia_interacción_aprendizaje	Rendimiento/Académico
Rho de Spearman	Autoeficacia_interacción_aprendizaje	1,000	,518*
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)		,000
	N	110	110
	Rendimiento Académico	,518*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	110	110

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

vii. Interpretación y conclusión

Se observa que la significación observada " p " = 0.000 es menor que α , rechazándose la hipótesis nula. En consecuencia, se concluye que, existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola. Así mismo se observa un coeficiente Rho de Spearman, de 0,518, lo que indica una relación positiva y moderada entre las variables, según Hernández, Fernández y Baptista. (2014, p. 305).

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados del presente estudio se dan en el marco de haber cuidado la selección de los instrumentos de investigación y la validez y confiabilidad de los mismos. Así mismo su correcta aplicación asegura la validez interna del

estudio. Por otro lado una posible limitación es la utilización de un instrumento autodirigido (escala de autoeficacia académica) instrumento que por su forma de administración, puede haber sido sujeto de manipulación por parte de los estudiantes, ya que existe una tendencia a marcar la “respuesta socialmente esperada”, no obstante permite el acceso a una información exclusiva de la cual no se puede disponer por otros medios de evaluación, pues al ser autoevaluado suministra información que proviene desde el mismo que la experimenta (Derogatis y Melisaratos, 1983 citado por De las Cuevas y Gonzales de Rivera, 1992); Con respecto al rendimiento académico una limitación podría ser la forma de evaluación de los docentes que pudo haber sido subjetiva o no haber evaluado necesariamente las competencias esperadas en la asignatura, lo que se convierte en un riesgo cada vez que se extraen las notas directamente de las actas y el investigador no realiza una evaluación de manera directa.

En cuanto a la validez externa los resultados obtenidos son generalizables según el tipo de muestreo utilizado (aleatorio simple) solo a la población de estudio, es decir los estudiantes del primer ciclo que cursaron el curso de Metodología de la Investigación durante el semestre 2015-III. No obstante, en cuanto a la posibilidad de generalización a partir de casos, tal y como es la situación de este estudio, en donde se estudia un “caso típico”, considerado como aquel que es similar en aspectos cruciales a otros que hubieran podido seleccionarse igualmente. Se postula, por lo tanto, cierto grado de homogeneidad entre los casos de clase similar a la realidad de los estudiantes del programa CPEL de la USIL, lo que permite generalizar los resultados obtenidos en uno de ellos a los demás de la misma clase o categoría. (Denscombe, 2010, citado por Giménez 2012).

En cuanto a los resultados de carácter descriptivo, se obtuvo que respecto a la autoeficacia académica los resultados evidenciaron que el 55,5% de la muestra se sienten seguros de ser autoeficaces académicamente, mientras que el 37,3% muy seguro y el 7, 3% poco seguros. En cuanto a las dimensiones; el 42,7% de los estudiantes manifestaron sentirse muy seguros

de ser autoeficaces en cuanto a la producción, 63, 6% muy seguros en cuanto a la autoeficacia de insumos para el aprendizaje, es decir de iniciar su proceso de aprendizaje y el 60,9% seguros de ser autoeficaces en las actividades académicas de interacción, o sea de realizar una retroalimentación en su aprendizaje, resultados similares fueron los obtenidos por García (2010) quien en una muestra de estudiantes pertenecientes a la localidad de Lima, halló que en cuanto a la autoeficacia académica el 48% de la muestra se ubicó en autoeficacia alta, destacando como factor más representativo que aprenden por sí mismos y que ponen esfuerzo ante los obstáculos a diferencia de los que se perciben con autoeficacia baja que se caracterizan por renunciar fácilmente ante las dificultades y evitar las tareas difíciles.

En cuanto al rendimiento académico en metodología de la investigación la media es de 11.96, siendo la mínima nota 05 y la máxima 17. En el quintil superior de 14 a 17 se encuentra el 27,2% de estudiantes, mientras que el mayor porcentaje 40, 9%, se concentra en el quintil 3, con notas de 11 a 13.

En la prueba de hipótesis general resultó rechazándose la hipótesis nula concluyéndose que existe relación significativa, positiva y débil entre las variables autoeficacia académica y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación. Así mismo para el tercer componente de la variable, autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje se halló relación con el rendimiento en metodología de la investigación, siendo esta relación significativa, positiva y moderada. Resultados similares han sido los hallados por Serra (2010) quien encontró relación entre ambas variables, no obstante, cabe mencionar que se usó otro instrumento de medición y el estudio de Ruiz (2005), quien realizó en Lima un estudio similar ligado a la autoeficacia y resultados para realizar una Tesis.

Con respecto a los componentes 1 y 2, autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje se halló que guardan relación con el rendimiento en metodología de la investigación científica. Caso similar al estudio de Monterroso (2012), quien correlacionó en jóvenes estudiantes de secundaria, la variable autoeficacia general percibida, en donde uno de los componentes fue la autoeficacia académica y el promedio de varias asignaturas, una explicación que el autor da es acerca que las percepciones que uno pueda tener sobre sí mismo sobre el éxito o fracaso en alguna actividad no necesariamente se ven volcadas en la calidad de los resultados o en cumplimiento de metas, dado que hay otras variables de contexto explicando lo segundo. En el caso de CPEL, el curso de metodología al estar bajo un enfoque por competencias exige productos, y las notas no son necesariamente las mejores cuando los trabajos son realizados, situación similar pasa con el tema de búsqueda de materiales previos para el estudio ya que se observa en la realidad que los estudiantes no conocen de estrategias de búsqueda de información, no tienen hábitos de estudio, no trabajan con fuentes fiables, etc. Factores que pueden ser las posibles razones para que no exista correlación en estas dimensiones.

4.4. ADOPCIÓN DE DECISIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos se toman las siguientes decisiones, las que se muestran en el siguiente cuadro resumen:

Hipótesis de investigación	Decisión y comentario
Existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la Investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con	Se rechazó la hipótesis nula, hallándose que existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con

experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola	experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola. Así mismo se halló una correlación positiva débil.
Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la Investigación En estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	Se aceptó la hipótesis nula, concluyéndose que no existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.
Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la Investigación En estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa	Se aceptó la hipótesis nula, concluyéndose que no existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa

Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	“CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.
Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	Se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola. Hallándose una correlación positiva y moderada.

CONCLUSIONES

Primera. - En cuanto al objetivo general, se concluye que existe relación significativa, positiva y débil entre las variables autoeficacia académica y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación.

Segunda. - En cuanto al primer objetivo específico planteado de carácter descriptivo, los resultados evidenciaron que el 55,5% de la muestra se sienten seguros de ser autoeficaces académicamente, mientras que el 37,3% muy seguro y el 7, 3% poco seguros. En cuanto a las dimensiones; el 42,7% de los estudiantes manifestaron sentirse muy seguros de ser autoeficaces en cuanto a la producción, 63, 6% muy seguros en cuanto a la autoeficacia de insumos para el aprendizaje, es decir de iniciar su proceso de aprendizaje y el 60,9% seguros de ser autoeficaces en las actividades académicas de interacción, o sea de realizar una retroalimentación en su aprendizaje.

Con respecto al rendimiento académico en metodología de la investigación la media es de 11.96, siendo la mínima nota 05 y la máxima 17. En el quintil superior de 14 a 17 se encuentra el 27,2% de estudiantes, mientras que el mayor porcentaje 40, 9%, se concentra en el quintil 3, con notas de 11 a 13.

Tercera.- Para el segundo objetivo específico, los resultados evidenciaron que no existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en metodología de la investigación.

Cuarta.- En cuanto al tercer objetivo específico, se concluye que no existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de

insumo para el aprendizaje y el rendimiento en metodología de la investigación.

Quinta.- Sobre el último objetivo específico, se concluye que existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en metodología de la investigación, siendo esta relación significativa, positiva y moderada.

RECOMENDACIONES

Primera.- Siendo el componente base de la autoeficacia, el autoestima, se sugiere a las autoridades encargadas del CPEL, realizar programas de tutoría al estudiante para fortalecer aspectos de índole afectiva, ya que si bien es cierto la mayoría de ellos se sienten autoeficaces, existe un pequeño porcentaje que no se perciben así, a los que se les debería dar un acompañamiento.

Segunda.- Los cursos de investigación, no tienen la misma dinámica que los cursos de especialidad, se requiere de estrategias y hábitos de estudio que permitan el aprendizaje progresivo de la asignatura. Siendo personas que laboran a las que está dirigida el programa CPEL, este requisito se hace casi utópico, al no contar los estudiantes con el tiempo adecuado para estudiar, motivo de la media tan baja en las calificaciones. Se sugiere al Programa, la inserción en la malla curricular de cursos que permitan el desarrollo de capacidades progresivas en investigación y no solo una asignatura que, siendo la inicial, ya genera un producto final conducente al desarrollo del proyecto de tesis. Otra alternativa paralela podría ser la organización de talleres de apoyo al estudiante en esa asignatura, pero que se haga de forma efectiva y no solo bajo solicitud.

Tercera.- Realizar estudios que permitan entender los resultados en los cursos de investigación, que condicionan el desarrollo de competencias investigativas, así mismo en cómo diseñar el proceso de E-A para personas que laboran todo el día y llegan a estudiar hasta altas horas de la noche, de tal modo que lleguen a lograr las competencias esperadas en las asignaturas.

Referencias

Referencia temática

- Barraza, A. (2010). Validación de inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10.1-30.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. Recuperado desde: <http://des.emory.edu/mfp/effguideSpanish.html>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59 – 99. Recuperado el 25 de noviembre del 2015. En <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Castejón, J.L. (2015). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante: Club Universitario.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*. 1(2), 183-194.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la Administración*. México: McGraw-Hill.
- De Vega, M (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza
- De Miguel, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Díaz R. F. (1995). La Predicción del Rendimiento Académico en la Universidad: Un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. *Anuario Interuniversitario de Didáctica, Universidad de Salamanca*, 13, pp. 43-62.
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, E. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología*. 2(1). 29-39.
- Domínguez, S. , Villegas, G., Cabezas, M. Aravena, S. y De la Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Psicología de la Universidad Católica San Pablo*. 3(3).13-23.
- Fernández, A. (s.f.) *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques*. Recuperado el 10 de diciembre del 2015 de: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Fernández-Álvarez, H. (1997) Fundamentos de un modelo integrativo en Psicoterapia. Bs.As.: Paidós.

- Garbanzo, G. (2001). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*.31(1), 43-63.
- Gimeno, S. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid:Morata.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 10 (25). Recuperado el 17 de marzo del 2016 de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires*.
- Hernández, L.F. y Barraza, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso*. Durando: Instituto Universitario Anglo Español.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*. 23(1), 101-119.
- Mayor, J. (1980) Orientaciones y problemas en psicología cognitiva. Rev. Análisis y Modificación de la Conducta. España: Universidad de Valencia.
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). Rendimiento Académico de los estudiantes de Pre-grado de la Universidad EAFIT. *Perspectiva cuantitativa*.
- Monterroso, J.M. (2012). *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala*. Tesis para la obtención del grado de Magister. Universidad Rafael Landívar.
- Ornelas, M., Blanco, H., Rodríguez, J. y Flores, F. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas de cuidado de la salud física en universitarios de primer ingreso. *Formación Universitaria*. 4(6), 21-34.
- Pajares, Frank y Schunk, Dale H. (2001). "Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement", en R. Riding y S. Rayner (eds.), *Perception*. Londres: Ablex Publishing, pp. 239-266.
- Quintero, M., Pérez, E. y Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes de nivel medio superior. *Sociotam*, 19(2), 69-91.

- Reyes, N. (2003). *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM*. Tesis para obtener el grado de Magister en Psicología. Universidad Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*. 334 (20),391-414.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*. 145-170.
- Sánchez, M., Castañeiras, C. y Posada, M. (2011). *Autoeficacia en estudiantes de psicología: Estudio de las relaciones entre autopercepción de competencias y estrategias de afrontamiento. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología*.
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Gropt*. 3(2), 37-45.
- Serra, J. (2010). *Autoeficiencia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis para la obtención del grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (1). 45.
- Universidad de Valencia (2007). *La evaluación de los estudiantes de Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Vásquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L. et.al. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas jornadas "Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística"*. Recuperado el 13 de enero del 2016 desde: nueva/sites/default/files/u16/Decimocuartas/vazquez_c_factores_de_impacto_en_el_rendimiento_academico.pdf <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web->

Referencias sobre metodología de la investigación

- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Científica*. México D.F.:Mc Graw Hill.
- Levine, D., Berenson, M. y Krehbiel, T. (2006). *Estadística para Administración*. México: Pearson.
- Martínez , R., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.

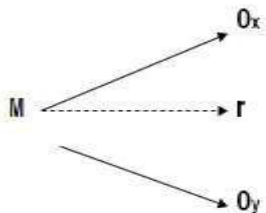
Rivas, F. (2014). *Diccionario de investigación científica cualitativa y cuantitativa*. Lima: CONCYTEC.

Sánchez, H. y Reyes C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

Universidad Católica Andrés Bello (s.f.). *Estadística descriptiva variables*. [En línea]. Recuperado el 20 de noviembre del 2015 de <https://eduardolakatos.files.wordpress.com/2007/10/estadistica-descriptiva-variables.pdf>

Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica, cuantitativa, cualitativa y mixta*. Lima: San Marcos.

Apéndice 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema principal:</p> <p>¿Existe Relación Entre la autoeficacia académica Y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral De la Universidad San Ignacio de Loyola?</p> <p>Problemas secundarios</p> <p>¿Cuál es el nivel de autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?</p>	<p>Objetivo principal:</p> <p>Determinar si existe relación entre la autoeficacia académica Y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.</p> <p>Objetivos secundarios:</p> <p>Conocer el nivel de autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.</p>	<p>Hipótesis principal:</p> <p>Existe relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015 – III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.</p> <p>Hipótesis secundarias:</p> <p>El nivel de autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación de los estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola es promedio.</p>	<p><u>Autoeficacia Académica</u></p> <p>Entendida como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el Manejo y Afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos. (Dominguez, et.al., 2011)</p> <p><u>Rendimiento académico En la asignatura de la Metodología de la Investigación</u></p>	<p>El proyecto responde a un diseño no experimental, transversal, descriptivo – correlacional, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010, pp. 104 - 105), en el diseño no experimental, no es posible la manipulación de las variables, por lo que tenemos que observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Es un estudio transversal porque se observa y se describe las relaciones existentes entre dos o más variables en estudio en un determinado momento y correlacional porque asocia las variables en estudio mediante un patrón predecible, cuyo propósito es conocer la relación que existe las variables en estudio, en un contexto particular.</p> <p>El esquema del diseño es el que se muestra a continuación:</p> 

¿Existe relación Entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas A la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?	Identificar si existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas Con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas orientadas a la producción y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	En el estudio lo entendemos desde la perspectiva de Tonconi (2010) citado por Montes y Lerner (2011, p.12.), como “el nivel de demostrado de conocimientos en una área o materia evidenciando a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal, bajo el supuesto que es un grupo social que es calificado, el Que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinada para contenidos específicos o para asignaturas”, en	<p>r = Relación</p> <p>M = Muestra</p> <p>O = Observaciones</p> <p>x = Autoeficacia académica</p> <p>y = Rendimiento académico en metodología de la investigación</p> <p>Población:</p> <p>La población de estudio está conformada por los estudiantes que han cursado la asignatura de Metodología de la Investigación durante el semestre 2015 –III en el programa CPEL de la Universidad San Ignacio de Loyola, haciendo un total de 225 estudiantes, distribuidos en 8 aulas, pertenecientes a distintas carreras: Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Marketing,</p>
¿Existe relación Entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?	Conocer si existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas Con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	Existe relación entre la autoeficacia en las actividades académicas de insumo para el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.		
¿Existe relación Entre la autoeficacia en las actividades	Conocer si existe relación entre la	Existe relación entre la		

académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola?	autoeficacia en las actividades académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de la investigación en estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	Autoeficacia en las actividades Académicas de interacción con el aprendizaje y el rendimiento en la asignatura de metodología de La investigación en Estudiantes que cursaron el semestre 2015-III del Programa “CPEL” para personas con Experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola.	este caso para la asignatura de Metodología de la Investigación.	Administración de Empresas y Contabilidad. Muestra: El muestreo a utilizar será el probabilístico, la técnica específica el muestreo aleatorio simple, muestreo en el que “todos los elementos dentro del marco poblacional tienen las mismas posibilidades de selección que cualquier otro...este muestreo es el más básico y conforma la base de todas las demás técnicas de muestreo aleatorio” (Levine, Berenson, Krehbiel, 2006, p. 221). Dando como resultado una muestra compuesta por 143 estudiante
---	---	---	--	--

Apéndice 02: INSTRUMENTO

INVENTARIO DE EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA (IEAA)

Coloque una “X” en la casilla que responda más fielmente su sentir para cada pregunta. A todas ellas, les antecede la frase “¿qué tan seguro estoy de poder?”, de manera que la pregunta 1 completa sería por ejemplo: “¿qué tan seguro estoy de poder realizar cualquier trabajo académico que encarguen los profesores? Las posibles respuestas son: “estoy nada seguro”, “estoy poco seguro”, “estoy seguro” y “estoy muy seguro”

POR FAVOR CONTESTA TODOS LOS ITEMS Y SOLO MARCA UNA ALTERNATIVA EN CADA AFIRMACIÓN.

Nº	¿Qué tan seguro estoy de poder...?	Respuestas			
		Nada seguro	Poco seguro	Seguro	Muy seguro
1	Realizar cualquier trabajo académico que encarguen los profesores.				
2	Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encarguen los profesores.				
3	Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los docentes.				
4	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el profesor o curso.				
5	Entender los diferentes temas que abordan los docentes durante las clases.				
6	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me soliciten los profesores.				
7	Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en las clases.				
8	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del docente o de los compañeros.				
9	Prestar atención a la clase que imparte el docente sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido.				

10	Comprometer más tiempo para realizar mis labores universitarias para estudiar cuando así se requiera.				
11	Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas.				
12	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet.				
13	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los docentes.				
14	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.				
15	Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.				
16	Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo.				
17	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del curso.				
18	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del curso.				
19	Preguntar al docente cuando no entiendo algo de lo que está abordando.				
20	Cuestionar al profesor cuando no estoy de acuerdo con lo que expone.				

Apéndice 03: SÍLABO DEL CURSO

SEABO			
Datos del Curso			
Código:	BNW103	Curso:	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
Área / Programa que Coordina:	FAC. CCEE, ADMINISTRACIÓN	Modalidad:	b learning 20%
Créditos:	65.0	Horas de Sesiones Presenciales:	80
Período:	CPEL 2016-02	Fecha de Inicio y fin del período:	del 06/05/2016 al 21/08/2016
Correos: ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS - ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (LN) - ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (MG) - ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (Virtual) - CONTABILIDAD - CONTABILIDAD (LN) - CONTABILIDAD (Virtual) - INGENIERÍA EMPRESARIAL Y DE SISTEMAS - INGENIERÍA EMPRESARIAL Y DE SISTEMAS (LN) - INGENIERÍA INDUSTRIAL - INGENIERÍA INDUSTRIAL (LN) - INGENIERÍA INDUSTRIAL (MG) - MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL - MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (LN) - MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (MG) - MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (Virtual) - NEGOCIOS INTERNACIONALES - NEGOCIOS INTERNACIONALES (Virtual)			
Horas Presenciales			
Total: 80	Teoría: 80.0	Práctica: 0	Laboratorio: 0
Horas de Evaluación: 0			
Prerrequisitos			
Código	Curso	Correos	
	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (> 30 Créditos)		
	NEGOCIOS INTERNACIONALES (Virtual) (> 30 Créditos)		
	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (LN) (> 30 Créditos)		
	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (MG) (> 30 Créditos)		
	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (Virtual) (> 30 Créditos)		
	CONTABILIDAD (> 30 Créditos)		
	CONTABILIDAD (LN) (> 30 Créditos)		
	CONTABILIDAD (Virtual) (> 30 Créditos)		
	INGENIERÍA EMPRESARIAL Y DE SISTEMAS (> 30 Créditos)		
	INGENIERÍA EMPRESARIAL Y DE SISTEMAS (LN) (> 30 Créditos)		
	INGENIERÍA INDUSTRIAL (> 30 Créditos)		
	INGENIERÍA INDUSTRIAL (LN) (> 30 Créditos)		
	INGENIERÍA INDUSTRIAL (MG) (> 30 Créditos)		
	MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (> 30 Créditos)		
	MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (LN) (> 30 Créditos)		
	MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (MG) (> 30 Créditos)		
	MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL (Virtual) (> 30 Créditos)		
	NEGOCIOS INTERNACIONALES (> 30 Créditos)		
FC_FBAESTAGRAL	ESTADÍSTICA GENERAL	MKT GES COM MG - MKT GES COM V - ADM EMPRESAS - ADM EMPRES LN - ADM EMPRES MG - ADM EMPRESAS V - CONTABILIDAD - CONTABILIDAD LN - CONTABILIDAD V - ING EMP SIST LN - ING EMP SIST LN - ING INDUSTRIAL - ING INDUST LN - ING INDUST MG - MKT Y GEST COM - MKT Y GEST COM LN - NEG INTERNAC - NEG INTERNAC V	
Coordinador del Curso			
Apellido y Nombre	Email	Hora de Contacto	Lugar de Contacto
GUTIERREZ FLOREZ, ROY ERNESTO		Lunes a viernes de 11am a 3pm	Coordinación CPEL
Docentes del Curso			
Puede consultar los horarios de cada docente dentro de su BPOSA, en el menú Desarrollo de Clases opción Profesores .			
Síntesis			
El curso de Metodología de la Investigación es de naturaleza teórico - procedimental. El estudiante aplica los procedimientos establecidos en la metodología de la investigación científica, en forma autónoma y colaborativa. El estudiante conoce y emplea los conceptos y principios básicos de la investigación científica, en base a los enfoques cuantitativo y cualitativo. Para ello, se abordarán temas como: ciencia, métodos, metodología, investigación, paradigmas, tipos de investigación, planteamiento del problema de la investigación, marco teórico, hipótesis y variables, diseño de la investigación, población, muestra, muestreo y técnicas e instrumentos de recojo de la información.			

Unidad de Competencia	
Competencia Profesional	AP. Utiliza equipos de trabajo de acuerdo a técnicas y normativas del grupo de trabajo, para lograr el cumplimiento de las metas y resultados previstos.
Unidad de Competencia Profesional	Unidad 2. Utiliza equipos de trabajo de acuerdo a técnicas y normativas del grupo de trabajo, para lograr el cumplimiento de las metas y resultados previstos.
Competencias generales GGA	Comunicación Gestión de recursos humanos Gestión de la calidad

Competencias del Curso	
Unidad	Competencias generales del curso
b. Aplicar los procedimientos aplicados a la metodología de la investigación que permitan formar al alumno y motivarlo a partir de la finalidad de obtener una muestra de conocimientos para el trabajo de investigación.	1.1. Utiliza los equipos de trabajo de acuerdo a técnicas y normativas del grupo de trabajo, para lograr el cumplimiento de las metas y resultados previstos.
	1.2. Aplica los criterios para la formación del grupo de investigación.
	1.3. Analiza y analiza el título formulado en relación a la importancia, relevancia y actualidad del estudio.
	1.4. Formula el problema de investigación, objetivos de la investigación y la hipótesis de investigación, considerando la relevancia de la investigación.
	1.5. Analiza los procedimientos más relevantes a su investigación y los describe.
	1.6. Formula los objetivos de la investigación, considerando la relevancia de la investigación.
	1.7. Formula el diseño de investigación que se va a utilizar en la investigación.
	1.8. Formula el diseño de investigación que se va a utilizar en la investigación.

Programa de Actividades	
Unidad	Unidad 1: Presentación del curso y metodología de la investigación
Actividad	Actividad 1.1: Presentación del curso y metodología de la investigación
1	1.1.1. Presentación del curso y metodología de la investigación.
2	2.1.1. Presentación del curso y metodología de la investigación.
3	3.1.1. Presentación del curso y metodología de la investigación.
4	4.1.1. Presentación del curso y metodología de la investigación.

Referencias Bibliográficas y Complementarias de Lectura Obligatoria: 1. APA (2010). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. (Ed. 6). México, DF: Washington, D. C. 2. García, R. (2014). Metodología de la investigación. (Ed. 1). México, DF: McGraw-Hill. 3. García, R. (2014). Metodología de la investigación. (Ed. 1). México, DF: McGraw-Hill.

Unidad 2: Metodología de la investigación	
Unidad	Unidad 2: Metodología de la investigación
1	1.1.1. Metodología de la investigación.
2	2.1.1. Metodología de la investigación.
3	3.1.1. Metodología de la investigación.
4	4.1.1. Metodología de la investigación.

Referencias Bibliográficas y Complementarias de Lectura Obligatoria: 1. APA (2010). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. (Ed. 6). México, DF: Washington, D. C. 2. García, R. (2014). Metodología de la investigación. (Ed. 1). México, DF: McGraw-Hill. 3. García, R. (2014). Metodología de la investigación. (Ed. 1). México, DF: McGraw-Hill.

Unidad 3: Variables y diseño de investigación	
Unidad	Unidad 3: Variables y diseño de investigación
1	1.1.1. Variables y diseño de investigación.
2	2.1.1. Variables y diseño de investigación.
3	3.1.1. Variables y diseño de investigación.
4	4.1.1. Variables y diseño de investigación.

Portafolio de Prácticas:	83.84%	Se otorga la calificación final de la Práctica Calificada correspondiente de las Prácticas Calificadas de redacción y del examen.		
Práctica 1		Práctica Calificada 01	7.00	8.00
Práctica 2		Práctica Calificada 02	8.00	8.00
Práctica 3		Práctica Calificada 03	9.00	8.00
Procedimiento de Tareas:	96.36%	No se otorga la nota de ninguna Tarea Virtual. El promedio de las Tareas Virtuales se redondea a dos decimales.		
Tarea 1	83.33%	Tarea 01 virtual (33% Anexo 1 del Proyecto + 24% Actividades de la semana 1 y 2)	2.66	8.00
Tarea 2	80.00%	Tarea 02 virtual (33% Anexo 2 del Proyecto + 24% Actividades de la semana 3 y 4)	2.66	8.00
Tarea 3	91.66%	Tarea 03 virtual (33% Anexo 3 del Proyecto + 24% Actividades de la semana 5 y 6)	3.00	8.00
Examen Final	85.0%			

El Promedio final de la ficha programada para esta evaluación es de 85.00 por lo que el nivel es **Intermedio Avanzado según Antecedentes**.

Artículos aplicables del Departamento de Estadística

Departamento de Estadística

Artículo 86: La carrera es de tipo profesional, científica, tecnológica y política en el campo de la estadística.

Artículo 97: El estudiante podrá obtener el título de egresado de la carrera en la plenitud de sus facultades. El caso de haber alguna discapacidad, siempre que no afecte el desarrollo de sus actividades académicas, el estudiante es responsable de la adaptación de la institución en el área de su especialidad.

Artículo 10: Sistema de Calificación

Artículo 147: Las pruebas de tipo escrito se clasifican en dos niveles académicos del curso en los que (1) están las pruebas de fundamentos académicos de manera definitiva o parcial, según el desarrollo de las competencias. En el segundo, son las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico, según el caso, que se otorgan al estudiante al finalizar el curso. Las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso.

En la primera instancia, las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso. En la segunda instancia, las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso. En la tercera instancia, las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 10: Procedimiento de Evaluación

Artículo 147: La evaluación del aprendizaje se realizará mediante pruebas de tipo práctico o de tipo teórico, que serán parte del programa de estudios de la carrera. Las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: El estudiante que no obtenga el título de egresado de la carrera al finalizar el curso, podrá optar por la opción de reexamen. El reexamen se otorga al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: Evaluación de la carrera

Artículo 147: El estudiante que no obtenga el título de egresado de la carrera al finalizar el curso, podrá optar por la opción de reexamen. El reexamen se otorga al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: La evaluación de la carrera se realizará mediante pruebas de tipo práctico o de tipo teórico, que serán parte del programa de estudios de la carrera. Las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: La evaluación de la carrera se realizará mediante pruebas de tipo práctico o de tipo teórico, que serán parte del programa de estudios de la carrera. Las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: El estudiante que no obtenga el título de egresado de la carrera al finalizar el curso, podrá optar por la opción de reexamen. El reexamen se otorga al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: La evaluación de la carrera se realizará mediante pruebas de tipo práctico o de tipo teórico, que serán parte del programa de estudios de la carrera. Las pruebas de tipo práctico o de tipo teórico se otorgan al estudiante al finalizar el curso.

Artículo 147: El estudiante que no obtenga el título de egresado de la carrera al finalizar el curso, podrá optar por la opción de reexamen. El reexamen se otorga al estudiante al finalizar el curso.

Normas específicas del curso

1. El promedio del 70% o más de las prácticas de tipo práctico o de tipo teórico otorgadas al estudiante para recibir el Examen Final.
2. La Tarea Académica correspondiente a las indicaciones del profesor.
3. Se aplican las Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico, que se otorgan al estudiante al finalizar el curso.
4. El estudiante finaliza el curso en la última instancia de la carrera.
5. La nota mínima aprobatoria es 7.0.

Referencias Bibliográficas y Complementarias de Lectura Obligatoria

Referencias Bibliográficas y Complementarias de Lectura Obligatoria:
Las referencias bibliográficas y complementarias de lectura obligatoria están referidas a los libros que se han mencionado en el programa de estudios de la carrera. Las referencias bibliográficas y complementarias de lectura obligatoria están referidas a los libros que se han mencionado en el programa de estudios de la carrera.

Referencias Bibliográficas y Complementarias de Lectura Obligatoria

Las referencias bibliográficas y complementarias de lectura obligatoria están referidas a los libros que se han mencionado en el programa de estudios de la carrera. Las referencias bibliográficas y complementarias de lectura obligatoria están referidas a los libros que se han mencionado en el programa de estudios de la carrera.

Referencias Bibliográficas

1. Centro de Investigación LUIS (2014). Guía para la implementación de la carrera de Estadística.
2. Universidad de la Costa. Centro de Investigación y Proyecto de Investigación. <http://www.univalco.edu.co/centro-investigacion/>
3. Ministerio de Educación. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
4. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
5. Centro de Investigación y Proyecto de Investigación. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
6. Ministerio de Educación. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
7. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
8. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
9. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
10. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
11. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
12. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
13. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
14. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
15. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
16. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
17. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
18. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
19. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
20. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
21. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
22. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
23. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
24. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
25. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
26. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
27. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
28. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
29. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
30. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
31. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
32. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
33. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
34. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
35. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
36. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
37. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
38. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
39. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
40. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
41. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
42. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
43. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
44. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
45. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
46. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
47. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
48. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
49. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
50. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
51. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
52. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
53. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
54. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
55. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
56. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
57. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
58. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
59. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
60. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
61. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
62. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
63. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
64. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
65. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
66. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
67. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
68. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
69. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
70. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
71. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
72. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
73. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
74. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
75. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
76. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
77. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
78. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
79. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
80. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
81. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
82. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
83. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
84. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
85. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
86. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
87. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
88. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
89. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
90. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
91. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
92. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
93. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
94. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
95. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
96. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
97. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
98. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
99. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.
100. Universidad de la Costa. (2014). Normas específicas de tipo práctico o de tipo teórico.

Referencias Complementarias de Lectura no-obligatoria.

- 1.- Centro de Investigación URSI. (2014). Guía para la presentación de trabajos de investigación.
- 2.- Visualizar el video "Cómo sustentar el Proyecto de Tesis" <https://www.youtube.com/watch?v=TIDUrnkoS3w>
- 3.- Normas APA <https://www.youtube.com/watch?v=nDuClahN0lc>
- 4.- Visualizar el video "Referencias Bibliográficas" <https://www.youtube.com/watch?v=FpiTQ8kQVW4>
- 5.- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación, 3ra. Ed. México: Pearson Educación
- 6.- Base de datos bibliotecaria virtual

Aprobado por:

GUTIERREZ FLORES, ROY ESPERIDIO

Fecha:

Validado por:

Gestión Curricular

Fecha:

Apéndice 04

BASE DE DATOS

Estudiantes	Autoeficacia producción									Autoeficacia aprendizaje							Autoeficacia interacción								Autoeficacia
N°	1	2	3	4	5	6	7	8	PRODUCCION	9	10	11	12	13	14	APRENDIZAJE	15	16	17	18	19	20	INTERACCION	R.A.	
1	4	3	4	1	2	4	3	2	23	3	3	2	3	2	2	15	3	3	2	3	3	3	17	13	55
2	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	2	3	2	3	3	3	16	17	65
3	4	4	4	4	4	4	4	3	31	2	4	4	3	3	4	20	3	3	2	3	3	3	17	13	68
4	4	4	4	3	3	4	4	4	30	4	3	4	4	4	4	23	3	3	2	3	3	3	17	15	70
5	3	3	3	4	3	3	4	3	26	4	3	3	4	3	3	20	3	3	2	2	2	3	15	11	61
6	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	2	2	2	2	2	13	5	60
7	2	4	2	2	3	4	4	2	23	3	3	3	4	3	4	20	3	3	2	3	3	3	17	14	60
8	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	2	2	2	2	2	13	8	60
9	3	4	4	4	4	4	4	3	30	2	4	4	3	3	4	20	2	3	2	3	3	3	16	17	66
10	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	3	2	3	3	3	17	12	64
11	4	3	3	3	3	4	4	3	27	3	4	4	4	4	4	23	3	3	2	2	2	3	15	10	65
12	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	2	3	2	3	3	3	16	16	65
13	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	2	3	2	3	3	3	16	17	63
14	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	4	4	3	3	3	3	20	13	68
15	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	2	3	2	3	3	3	16	16	65
16	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	15	65
17	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	1	1	3	4	2	2	13	15	46
18	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	3	4	4	3	20	14	53
19	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	3	4	4	3	20	15	53
20	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	4	3	4	20	13	68
21	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	4	3	3	4	4	21	15	54
22	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	4	4	4	4	3	22	15	55

23	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	17	71
24	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	3	3	18	11	63
25	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	4	4	4	3	3	3	21	15	54
26	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	4	4	4	3	3	3	21	16	70
27	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	3	3	4	16	4	3	4	3	4	3	21	14	53
28	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	2	2	3	4	3	3	17	11	62
29	4	2	2	2	3	2	4	2	21	3	2	2	2	2	2	13	3	4	3	2	2	3	17	9	51
30	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	15	71
31	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	4	4	4	21	13	69
32	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	2	3	3	3	17	14	50
33	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	2	3	3	3	17	14	50
34	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	2	2	3	15	12	63
35	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	2	2	3	15	11	60
36	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	2	2	3	15	11	60
37	3	3	2	2	3	3	2	3	21	3	3	4	3	4	4	21	3	4	3	2	2	3	17	7	59
38	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	3	3	4	3	3	19	13	68
39	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	14	71
40	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	2	2	3	15	9	60
41	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	2	2	3	15	11	63
42	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	2	3	3	3	17	12	50
43	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	8	62
44	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	2	2	3	15	10	63
45	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	2	3	3	3	17	12	50
46	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	8	62
47	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	2	3	16	10	64
48	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	2	2	3	15	9	60
49	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	2	2	3	15	9	60
50	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	3	2	3	16	9	61
51	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	2	3	3	3	17	12	50

52	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	2	3	16	10	64
53	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	2	3	16	10	64
54	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	3	3	4	16	3	3	2	3	3	3	17	12	49
55	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	3	3	4	16	3	3	2	3	3	3	17	12	49
56	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	3	3	18	9	63
57	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	2	3	16	10	64
58	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	11	65
59	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	10	65
60	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	14	71
61	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	4	3	4	4	4	22	13	55
62	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	3	3	4	16	3	3	2	3	3	3	17	12	49
63	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	8	62
64	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	2	3	16	10	64
65	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	11	65
66	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	9	62
67	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	9	62
68	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	3	3	18	9	63
69	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	13	71
70	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	2	3	16	11	64
71	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	11	65
72	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	14	71
73	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	3	2	3	16	9	61
74	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	8	62
75	3	3	3	3	3	3	3	3	24	4	3	4	4	4	4	23	3	2	2	2	2	2	13	9	60
76	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	2	2	2	3	15	11	60
77	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	3	3	3	18	13	66
78	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	2	3	4	15	3	3	2	2	2	3	15	10	46
79	3	3	3	2	3	4	3	3	24	2	3	4	2	4	3	18	3	3	2	2	2	3	15	10	57
80	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	2	2	2	2	2	13	8	60

81	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	3	2	3	3	3	17	14	66
82	4	4	4	4	4	4	4	3	31	2	4	4	3	3	4	20	3	2	2	2	2	2	13	10	64
83	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	2	2	2	2	2	13	9	60
84	2	3	4	2	4	4	4	3	26	4	4	4	4	4	4	24	2	3	2	3	3	3	16	16	66
85	4	3	4	2	4	3	3	4	27	4	4	4	3	4	4	23	3	3	2	2	2	3	15	10	65
86	4	4	3	4	4	3	4	4	30	4	4	4	4	3	4	23	3	3	2	3	3	3	17	13	70
87	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	3	2	3	3	3	17	12	64
88	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	3	2	3	3	3	17	12	64
89	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	2	3	2	3	3	3	16	15	49
90	3	4	4	2	3	4	4	3	27	4	4	4	4	4	4	24	3	3	2	2	2	3	15	10	66
91	4	4	4	4	4	4	4	3	31	2	4	4	3	3	3	19	3	3	2	3	3	3	17	13	67
92	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	3	3	2	3	3	3	17	13	64
93	4	2	2	2	3	2	4	2	21	3	2	2	2	2	2	13	3	3	2	2	2	3	15	9	49
94	4	4	4	2	4	4	4	2	28	2	4	3	4	3	3	19	2	3	2	3	3	3	16	15	63
95	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	3	3	4	16	3	3	2	3	3	3	17	14	49
96	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	13	65
97	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	4	3	3	4	3	4	21	12	69
98	3	4	3	3	3	4	3	3	26	4	3	4	4	4	4	23	3	4	3	4	4	4	22	17	71
99	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	3	3	4	4	3	20	11	65
100	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	13	65
101	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	4	4	4	21	12	69
102	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	4	4	4	21	13	69
103	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	1	1	4	3	2	2	13	13	61
104	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	4	4	4	21	13	69
105	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	2	3	3	3	17	12	65
106	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	3	4	4	20	13	68
107	4	4	3	4	3	4	3	2	27	3	4	4	4	4	2	21	3	3	3	4	3	4	20	12	68
108	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	3	4	3	2	2	3	17	10	62
109	3	3	3	2	3	3	3	3	23	4	3	4	3	4	4	22	2	3	3	2	2	3	15	12	60
100	3	3	2	1	1	1	4	1	16	2	3	1	4	3	4	17	3	3	3	4	4	3	20	14	53